A CRIANÇA EM

DESENVOLVIMENTO

Helen Bee

Universidade de Washington

Antonio Carlos Amador Pereira

Rosane de Souza Amador Pereira

Depto. de Psicologia do Desenvolvimento

Pontif(cia Universidade Católica de São Paulo

HARBRA

EDITORA HARPER & ROW DO BRASIL LTDA.

São Paulo, Bogotá, México, Nova lorque, Londres, Sidney, São Francisco, Tóquio, Nova Déli.

Tradução:

5

1

i’r -

9, FICHA CATALOGRAFICA

(Preparada pelo Centro de CataIogaç

Cãmara Brasileira do Livro, SP)

Bee, Helen.

B362c A criança em desenvolvimento; tradução: Antônio Carlos

Amador Pereira (e) Rosane de Souza Amador Pereira. São Paulo,

Harper & Row do Brasil, 1977. Cri anca e Iii

Bibliografia.)

1. Crianças — Desenvolvimento 2. Psicologia infantil 1. Título. I e Se I 1i,4ri I11 rito

CDD—1 55.4

77—0394 —612.65

Índices para catálogo sistemático:

1. Crianças: Desenvolvimento : Fisiologia humana 612.65

2. Crianças: Desenvolvimento :Psicologia infantil 155.4

3. Desenvolvimento da criança:Psicologia infantil 155.4

Nt ?556

Conteúdo

Prefácio

Eu penso que todas as pessoas que já ministraram um curso consideram que não l bons livros-texto. Parece que nunca se coletou exatamente a combinação certa de m teriais, exatamente na ordem certa e no nível de dificuldade que você deseja. Assin você escolhe um livro-texto, estabelecendo um compromisso e espera escrever voc mesmo, um desses dias, o livro-texto perfeito “quando eu tiver algum tempo extra’

Muitos de nós nunca chegamos a escrever nossos próprios livros, provavelmeni porque tempo extra é uma das coisas mais raras para qualquer professor. Mas, há do anos atrás, eu me deparei com bastante tempo para dedicar aos meus próprios proj tos. Em 1972, eu deixei o trabalho acadêmico em período integral e mudei-me, cor minha família para uma ilha ao norte de Seattle, Washington. Eu desejava manter-rri ativa no méu campo e a par das pesquisas que estavam sendo feitas e eu queria escn ver. Um livro-texto pareceu a solução perfeita e ele poderia dar-me a oportunidade c escrever o tipo do livro que eu queria ter adotado quando estava dando cursos de d senvolvimento infantil. Este livro é o resultado. Eu desejava algo pequeno, informal bastante simples. Eu esperava que ele formasse a espinha dorsal de um curso, mas qi. deixasse que os prdprios professores completassem o resto do esqueleto e pusessei a carne sobre os ossos. Eu estava cansada da aridez dos livros enciclopédicos que de xavam pouco para o professor dizer em classe e eram tão longos que ele ou ela pod ria sentir-se pouco ‘a vontade em indicar outras leituras complementares, por medo c sobrecarregar os estudantes. E eu queria um livro que abordasse alguns dos temas s ciais importantes, relacionados ao campo do desenvolvimento infantil, como o desei volvimento das diferenças sexuais e o impacto da pobre2a sobre as crianças.

Eu tentei conseguir todas estas coisas neste livro e, ao mesmo tempo, torná-lo t “humano” quanto possível, de forma que o estudante sentisse que uma pessoa re estivesse falando consigo. O livro é na primeira pessoa porque ele é um livro “ mim” para você.

A orientação teórica do livro é bastante cognitivo-desenvolvimental. Este livro sobre desenvolvimento e não meramente sobre crianças. A ênfase é sempre sobre progressão de mudanças e sobre a compreensão das seqüências de desenvolviment onde elas existem. São apresentadas outras perspectivas teóricas, mas o ponto de gação é a visão desenvolvimental.

Na medida em que eu estive isolada das afiliações acadêmicas tradicionais enquanto escrevia este livro, ele foi um esforço extraordinariamente solitário. Eu não posso colocar o crédito ou responsabilidade na soleira da porta de alguém, senão na mi nha própria. Ao mesmo tempo, quero agradecer a influência formativa de um número de pessoas com as quais compartilhei discussões, argumentos e aprendizagem durante meus anos de estudante e de profissional. Eleanor Maccoby tem sido meu modelo, mi nha mentora, meu guia e meu estímulo intelectual durante os dois anos de trabalho de graduação, quatro anos de escola de pós-graduação e todos os anos desdè então. Os possíveis méritos que este livro possa ter, decorreram, em parte, de seu treinamen to. Philip Dale ajudou a guiar-me através das complexidades da teoria lingüística e suas críticas e apoio orientaram-me durante muitas das discussóes iniciais. Eu espero que um pouco da clareza de seu pensamento transpareça na Capítulo 7. Também Halbert e Nancy Robinson proporcionaram um apoio moral e intelectual imensurável e Les Elliott, iniciar um trabalho destes, pela primeira vez, continua a ser um conselheiro valioso.

Mas, acima de tudo, meu agradecimento é a meu marido George que trocou de papel comigo muitas vezes enquanto eu escrevia este livro. Ele cuidou de nossa filha enquanto eu escrevia, cozinhou, cuidou da casa, ouviu minhas dissertações desconexas

quando um ou outro capítulo estava ruim e deu-me todo o apoio emocional necessário naqueles momentos inevitáveis quando, por qualquer razão, a coisa toda parecia não valer o esforço. Embora ele não tenha lido nada disso, eu quase que literalmente não poderia ter escrito este livro sem sua ajuda. H.B.

CAPÍTULO 1 – PROCESSOS BÁSICOS

Outro dia, enquanto eu estava no jardim, minha filha de 4 anos convidou-me pare apostar uma corrida, ela em seu triciclo e eu empurrando um carrinho de mão. Quandc nós chegamos à pilha que era o ponto de chegada, ela anunciou com a voz exaltada “Eu ganhi! Eu ganhi’” Um encontro perfeitamente normal com uma criança, você po derá dizer. Mas há pelo menos um quebra-cabeça fascinante envolvido nisto. Por que ela disse “ganhi” ao invés de “ganhei” ? Este será um simples erro que ela adquirii de alguém à sua volta ? Não pode ser. Ninguém que eu conheço diz ‘ganhi” E estE não é o único “erro” que ela cometeu; ela também diz “fazi”, “chori” e “pãos”. As sim sendo, ela vem fazendo isto consistentemente e, não pode ter aprendido isto ou vindo de alguém. Por outro lado, muitas crianças que aprendem o português fazem c mesmo “erro”, pelo menos durante um período de tempo. De onde vem este “errc consistente” ? Por que tantas crianças cometem o mesmo tipo de erro ? Enfim, comc uma criança aprende a falar ? A resposta simples e óbvia é que ela ouve outras pes soas falando e “as imita”. Mas esta não pode ser a resposta, ou pelo menos não a res posta completa, para minha filha que nunca ouviu alguém dizer “ganhi”. Ouça umE criança de 2 anos por algum tempo e você irá encontrar sentenças como “mim gos ta”, “João cima” e “Vê casa”. Eu nunca disse coisa assim e presumo que você tam bém não. Então, de onde elas vêm ? E por que todas as crianças constroem aparente mente o mesmo tipo de “erro” ?

Deixe-me apresentar outro quebra-cabeça. O poeta russo Kornei Chukovsky cole tou em um livro várias conversas com crianças, verbalizações e questões infantis, real mente deliciosas. Uma criança perguntou: “Papai, quando você era pequeno, voce er menino ou menina? Minha própria filha perguntou, recentemente, se ela seria um meni no quando crescesse. Nós estamos acostumados a pensar nas crianças como sendc meninos ou meninas e compreendemos muito claramente que somos impressos com sexo que nascemos e parece inacreditável que a criança não reconheça este fato de vi da. Mas, mesmo com cerca de 3 ou 4 anos, muitas crianças n fazem ideia de sei próprio sexo ou, se elas têm um rótulo para isto, não imaginam que continuarão com o mesmo sexo para sempre. O que permite esta descoberta ? E quais são as implicações dessa descoberta para a criança ?

Ainda outro mistério é o medo e o desconforto repentino de um bebê de 6 a 8 me ses de idade, quando sua mãe deixa-o sozinho no quarto. Muitas mães têm passado pela experiência de verem seus bebês, os quais, aparentemente, são alegres e gostam de ser pegos e abraçados por qualquer pessoa tornarem-se, de repente criaturas me drosas e choronas. Por que isto acontece ? Ou, isto acontece por causa de alguma mu dança na compreensão do mundo por parte do bebê ? Se nós descobríssemos porque isso ocorre, talvez pudéssemos encontrar uma forma de aliviar o desconforto da crian ça ou pelo menos de explicar o fenômeno aos pais, para que eles não entrassem em pânico quando isto ocorresse. Eu poderia prosseguir infinitamente proporcionando-lhes exemplos de quebra-cabeças e questões sobre crianças e seu desenvolvimento, as quais me fascinam. Mas, os três exemplos que eu dei sugerem o sabor do livro. Mais do que qualquer outro objetivo, eu gostaria de contaminá-lo com meu próprio entu siasmo e fascínio com as criaturas mais espantosas do mundo, as crianças humanas. Como elas se desenvolvem ? Por que elas seguem desta forma ? * De onde vêm estas diferenças ? Como elas aprendem ? O que aprendem ? Há centenas destas questões, muitas das quais nós trataremos neste livro. Certamente, eu não conheço todas as res postas a estas questões, mas posso formulá-las,

avaliar as respostas possíveis e em baraçar-me como você sobre as questões para as quais ainda não há respostas. S num ‘observador de criança mas—hab o e interessado, eutereLalcançado

Outro dos meus obietivos é dar-lhe a informação e habilidade analítica que lhe permita resolver novos problemas e quebra-cabeças que você poderá encontrar após terminar este livro. E para fazer isso, irei colocar duas questões muito gerais sobre ca da tópico que nós trataremos.

1. A Questao O Que. O que a criança faz ? O que nós a observamos fazendo O que ela pode ser ensinada a fazer ? Por exemplo, quando nós falarmos sobre bebês re cém-nascidos, nós gostaremos de começar perguntando o que a criança pode fazer. Ela pode falar ? Não. Ela pode ver ? Sim, mas quanto ? Ela pode sentir a diferença en tre o rosto de sua mãe e o de outra pessoa ? Quase todas as mães insistirão que seus bebês “conhecem-nas” praticamente desde o início. Mas, de fato, é provável que o bebê não possa fazer esta discriminação por diversos meses.

Assim, a primeira tarefa é, invariavelmente, uma descrição. A melhor descrição, a mais completa que formos capazes, para compreender por que a criança comporta-se como ela o faz. E isto nos leva à questão seguinte.

2. A Questão Por Que. Uma vez que tenhamos descrito o comportamento da criança, nós temos ainda, que explicar por que elas se comportam desta forma. Tomando, novamente, a linguagem como um exemplo, eu não desejo, apenas, saber que a criança diz “fazi” e “chori” e quando, eu também quero saber por que. De fato, eu quero saber como elas aprendem a falar e assim por diante.

Tão logo você pergunte por que, dúzias de questões posteriores virão à mente. En tretanto, muitas das questões “por que” podem ser categorizadas como sendo ou o impacto de influências externas ou o impacto de processos internos da criança. Assim, para responder a questão “por que” teremos, muito freqüentemente que tentar decidir se o comportamento que nós vemos ocorre em conseqüência de alguma coisa no am biente (alguma experiência ou treinamento específico pelo qual a criança passou), por causa de algo interno à criança (crescimento físico, carga genética particular, pensa mento) ou em decorrência de alguma combinação ou interação de forças internas e ambientais. Por conveniência, deixe-me dividir o vasto campo das possiveis explica ções, para que então nós possamos olhá-las individualmente:

Fatores Internos

- hereditariedade, a herança individual da criança advinda de seus

maturação, os padrões desenvolvidos nao-aprendidos, que sao os

os humanos;

Fatores Externos

influências ambientais gerais, como dieta, “enriquecimento e outras;

aprendizagem específica, como aquisição do vocabulario, aprendizagem de comer com a prataria, etc.;

Interação

entre fatores internos e externos;

Deixe-me tomar cada um destes fatores de cada vez e explorá-los mais profundamente.

?INFLUÊNCIAS INTERNAS

Hereditariedade

Na medida em que este livro não é sobre genética, tentarei simplificar a parte téc nica tanto quanto for possível. Cada célula de seu corpo contém 46 cromossomos, dispostos em 23 pares. Cada cromossomo, por sua vez, é constituído por milhares de gens. Os cromossomos, com seus gens constituintes, funcionam como um tipo de ma triz para o crescimento e desenvolvimento individual. Eles determinam a cor de seus o lhos, um tipo de cabelo que você tenha (liso, crespo, castanho, loiro, etc); se você será ou não careca, em que idade e de que tipo (no alto, nos dois lados da testa, ou de um outro tipo qualquer); quão alto você será; e uma série de outras características físicas. Eles também contêm um código que comanda o crescimento do corpo, a ordem na qual as partes crescerão, quando iniciará a puberdade e todos os outros aspectos do crescimento físico.

pais; mesmos para todos

* No que elas são iguais e no que elas são diferentes

QUADRO 1-1

ALGUMAS QUESTÕES E CONCEPÇÕES ERRÔNEAS COMUNS SOBRE HEREDITARIEDADE

Por que todas as crianças nascidas de mesmos pais não são iguais ? Se você recebeu 23 cromossomos de sua mãe e 23 de seu pai, e se sua irmã ou seu irmão receberam 23 de sua mãe e 23 de seu pai, por que você não parece idênti co a sua irmã ou a seu irmão ? A resposta, certamente, é que você não recebeu os mesmos 23 cromossomos de sua mãe e os mesmos 23 cromossomos de seu pai. Cada óvulo ou cada espermatozóide, contém uma combinação diferente de 23 cromossomos e assim, cada um de seus irmãos ou irmãs receberam uma combinação única, resultante de um número muito grande dè combinações pos síveis. Assim, não só é possível, mas é inevitável, que. duas crianças da mesma família tenham heranças diferentes.

E o que dizer dos gêmeos? Qual a diferença entre gêmeos idênticos e fraternos ? Gêmeos ftaternos são geneticamente como qualquer par de irmãos ou irmãs: cada um provém de um óvulo separado, que é fertilizado por um esper matozóide diferente. Ocorre que algumas mulheres tendem a ter ovulação dupla em um dado mês e assim dois óvulos ficam simultaneamente disponíveis para a fertilização; daí, duas crianças desenvolvem-se ao mesmo tempo. Gêmeos idên ticos, por outro lado, têm o mesmo conjunto de 46 cromossomos. O que ocorre neste caso é que há um único óvulo, fertilizado por um único espermatozóide. Entretanto, por alguma razão, a célula resultante divide-se completamente em duas entidades separadas e assim cada uma das quais continua a se desenvolver numa criança completa. Como as duas crianças começaram da mesma célula, elas têm a mesma bagagem genética e serão idênticas em todos os aspectos de aparência, crescimento e comportamento que são influenciados pela carga ge nética. A existência de gêmeos idênticos, torna possível o estudo da influência da hereditariedade de modo razoavelmente

direto. Geralmente, os pesquisadores comparam um único traço em um par de gêmeos idênticos para ver em quanto eles se assemelham um ao outro e, então, comparam o grau de semelhança com o proveniente de um par de gêmeos fraternos. Se os gêmeos idênticos forem mais parecidos do que os gêmeos fraternos, no que diz respeito àquele traço, o pesquisador concluirá que a hereditariedade é o determinante primário deste traço. A altura é, por exemplo, uma car física altamente influenciada pela hereditariedade. Normalmente, os gêmeos idênticos, com suas heranças idênticas, têm quase que a mesma altura, enquanto que os gêmeos fraternos, que não são geneticamente iguais, podem ser bastante diferentes, em altura. Esta disparidade entre o grau de similaridade para gêmeos fraternos e idênticos leva- nos à conclusão da importância da hereditariedade para algumas características físicas ou comportamentais. Uma conclusão adicional provém dos estudos com gêmeos idênticos criados em ambientes separados. Se eles continuam a ser pa recidos em algumas características, isto mostra a provável importância da here dita ri edade para esta característica.

O que determina o sexo de uma criança ? Um par de cromossomos é res ponsável pela determinação do sexo de uma criança. Na mulher normal cada um dos cromossomos deste par é grande e ao microscópio exibe alguma semelhança com um X; no homem há apenas um cromossomo X e um outro, menor, o cromossomo Y. Diferentemente das outras células do corpo, cada uma das quais contém os 23 pares de cromossomos, o óvulo e a célula espermática contém apenas 23 cromossomos despareados, um de cada par. A criança concebida sempre recebe da mãe, um cromossomo X (pois a mãe só tem Xs) enquanto que de seu pai a criança pode receber tanto um cromossomo X quanto um Y. Se o espermatozóide levar um cromossomo X ,então a criança terá XX e será uma me nina, se o espermatozóide carregar um cromossomo Y então a criança terá XV e será um menino.

Por que há algumas características físicas que parecem “comuns nas famílias” ? Se há tantas combinações dos cromossomos da mãe e do pai em todas as famílias, por que tão freqüentemente as crianças, no fim das contas, pa recem semelhantes 7 Pode haver um aspecto, como um nariz distintivo, uma de terminada cor de cabelo, ou cor dos olhos, que ocorre em todas as crianças. Por quê ? Imagine que de sua mãe, você recebeu cromossomos que contêm um gen para olhos azuis e de seu pai você recebeu um para olhos castanhos. Qual cor de olhos você terá ? Azul turvo ? De fatc, neste caso você teria olhos castanhos, porque castanho é dominante. Por outro lado, em muitos pares de gens há uma hierarquia distinta: alguns gens sempre dominam outros que são os recessivos e um traço recessivo não ocorrerá, a menos que tanto o pai como a mãe tenham os gens recessivos. Olhos azuis são determinados por um gen recessivo; o único modo de você ter seus olhos azuis é recebendo um gen para olhos azuis de seu pai e outro de sua mãe.

Não há um acordo comum sobre a gama de comportamentos que são afetados pelos gens em seu desenvolvimento. Algumas pessoas têm sugerido, por exemplo, que muitas formas de doenças mentais são basicamente determinadas por gens; que, num certo sentido, uma pessoa é predisposta a ter um determinado tipo de distúrbio emocional, desde o início. Há algumas evidências para esta afirmação, mas nem todos con_ Há um desacordo a respeito da extensão na qual a “inteligência” como nós a medimos, é afetada pelos gens, pelo ambiente ou por uma combinação dos dois. Este assunto será tratado em mais detalhes posteriormente. Por agora, deixe-me enfatizar apenas que, grande parte do crescimento e desenvolvimento físico e, provavelmente, também alguns aspectos do crescimento e

desenvolvimento mental e emocional, são moldados pela carga genética única da criança. Por exemplo, exceto para casos muito raros nos quais algo sai errado, todo bebê humano tem a mesma programação genética para o crescimento durante o período pré-natal: as mudanças ocorrem na mesma ordem em todos os bebês. Após o nascimento, há o mesmo tipo de consistência na ordem da maturação física, no desenvolvimento do cérebro e músculos, no desenvolvimento da capacidade da criança para manter sua cabeça, arrastar-se, engatinhar, andar e daí em diante. Em outras espécies — por exemplo macacos — um padrão diferente de crescimento específico da espécie é moldado nos gens. Os gens determinam o modo pelo qual nós seremos iguais enquanto espécie, bem como o modo pelo qual nós seremos diferentes uns dos outros, enquanto indivíduos.

Maturação

A palavra maturação se refere àqueles padrões de mudanças determinados in ternamente como, por exemplo, tamanho do corpo, forma e habilidades que Com çam na concepção e continuam até a morte. O desenvolvimento determinado pela ma turação, em sua forma pura, ocorre independentemente da prática ou treinamento. Por exemplo, como você irá ver no Capítulo 3, muito do crescimento do feto dentro do utero é governado pela maturação. As mudanças na forma do corpo, o desenvolvimento dos órgãos, etc, todos ocorrem sem a intervenção (a não ser da alimentação) advin da do exterior. Mas, o desenvolvimento maturacional não termina por ocasião do nas cimento. O desenvolvimento da habilidade de se arrastar, andar, correr e agarrar tam bém é adquirido numa seqüência e é, aparentemente, o resultado de mudanças fisio lógicas internas.

Eu devo enfatizar que há muito poucos casos de maturação pura, nos quais a práti ca ou a experiência não fazem qualquer diferença. O desenvolvimento maturacional da habilidade de um bebê para se arrastar, pode ser bastante retardado pela não-estimu lação ou estimulação ambiental imprópria. Num famoso estudo de Wayne Dennis com órfãos, no lrã, as crianças passavam sua infância deitadas de costas e raramente ti nham a oportunidade de se apoiar sobre seus estômagos e assim praticar os movimen tos antecedentes ao arrastar-se, eram extremamente lentas em aprender a se arrastar. Eventualmente, elas o faziam, mas o programa maturacional estava aparentemente atrasado pelas forças ambientais.

Mas, mesmo havendo poucos casos de influência maturacional pura, é importante compreender que todas as mudanças de comportamento que você pode ver numa criança resultam necessariamente de influências do exterior. O comportamento da criança também pode mudar por causa de algumas alterações internas em seu sistema nervoso, músculos, cérebro ou outras.

Há um outro ponto de confusão a respeito do termo maturação que merece algu ma atenção antes que eu prossiga. A palavra maturação é freqüentemente usada como sinônimo da palavra crescimento, mas elas não significam exatamente a mesma coi sa. O crescimento se refere a algum tipo de mudança gradual em quantidade como, por exemplo, no tamanho. Nós falamos do crescimento do vocabulário da criança — ele se torna maior — ou do crescimento de seu corpo. Tais mudanças em quantidade podem resultar da maturação, mas não necessariamente. O corpo de uma criança pode aumentar de tamanho porque sua dieta mudou — portanto, uma influência externa — ou em conseqüência de mudanças no tamanho de seus ossos e músculos, governadas por uma programação maturacional interna.

Como se presume que as instruções para os padrões maturacionais estão contidas nos gens, juntamente com as instruções para aquelas características hereditárias que eu também discuti, estritamente falando, nós podemos chamar o complexo total de “influências genéticas” ao invés de dividi-lo em hereditariedade e maturação. Mas, al gumas distinções importantes entre as duas devem ser preservadas pelo seu valor. Em primeiro lugar, o termo hereditariedade geralmente é usado para se referir ao con junto de qualidades que estão fixadas ao nascimento, enquanto que o termo matura ção refere-se a um padrão de mudanças durante todo o período de vida. Em segundo, por convenção, o termo hereditariedade é costumeiramente usado quando nos esta mos falando daquelas características sobre as quais nós diferimos de outros: cor de olhos, de cabelos, altura, constituição corporal, inteligência, personalidade e outras. Mas, quando falamos sobre maturaçào, em geral nós estamos tentando explicar um padrão de mudança ou de crescimento que é o mesmo para todos os membros de uma dada espécie.

Mas, obviamente, uma grande quantidade do que uma criança faz não é determi nado por seus gens.

Ela pode herdar a tendência a ser alta, mas se ela não tiver uma dieta adequada, ela não atualizará seu potencial total para altura;

Ela pode herdar a tendência de aprender com facilidade, mas as coisas específicas que aprende não são determinadas por seus gens;

Ela pode ter herdado uma tendência a ter uma “boa coordenação” ou uma “má coor denação”, mas o esporte específico que ela irá gostar ou praticar, não são deter minados por seus gens.

Assim, em muitos casos, a bagagem genética e o mapa maturacional de u criança criam um tipo de armação, mas os detalhes que preencherão esta armação função da experiência e não da hereditariedade.

INFLUÊNCIAS EXTERNAS

Como nós podemos dar-sentido ao vasto número de experiências vividas por ur criança, a partir do momento da concepção? E razoavelmente fácil falar de fatores ternos, especialmente desde que alguns dos mistérios do sistema genético estejam c meçando a ser compreendidos. Mas, a compreensão ou descrição das formas pel quais o ambiente influencia uma criança é, em grande parte, muito difícil. Os p cólogos têm tratado do problema numa variedade de formas. Uma das estratégias te sido justamente a de perguntar que tipos de variações ambientais são importantes. E um sentido, esta abordagem simplesmente requer descrições posteriores como fo mular outras questões qual. Por exemplo, qual é o efeito da pobreza sobre urr criança? Qual é o efeito de um início de vida numa instituição, como no caso dos á fãos? Qual é o efeito de um início de vida sem os cuidados de um pai ou de u’a mã Qual é o efeito da falta de proteínas na dieta? Em cada caso, nós estamos comparanc crianças provenientes de um tipo de ambiente com crianças provenientes de outro tir de ambiente, perguntando se elas serão iguais ou diferentes e, se diferentes, de qi. modo. As pesquisas baseadas nestas questões têm-nos dado uma enorme quantidac de informações úteis a respeito do tipo de forças ambientais que são principais e qu terão um efeito sobre a criança. Nós mesmos sabemos algo sobre os tipos de efeitc que provavelmente veremos — que uma criança que recebe pouca proteína é passív de ter um desempenho insuficiente na escola e ser menor; que uma criança criada n ambiente sem

estimulação de um orfanato tende a ser lenta no falar, no andar e, gera mente, atrasada no seu desenvolvimento, etc. Nós estamos apenas começando nest linha de pesquisas para seguir às questões por que: por que os cuidados de um orf e nato têm este efeito? Por que, especificamente, a experiência da criança numa institui ção produz tais efeitos? Como o mecanismo atua para tal deficiência proteica mostre o efeito que nós vemos? Quando nós começarmos a coletar respostas a estas que tões mais específicas, iremos ter um retrato cada vez melhor do mecanismo pelo qw o ambiente influencia o desenvolvimento da criança.

Mas, uma segunda estratégia, embora diferente, tem sido usada por uma grand maioria de psicólogos desenvolvimentais americanos, que têm se interessado pel questão da influência ambiental. Eles começaram enunciando um tipo diferente d questão por que: Por que o comportamento da criança muda? Nós vemos que um criança de 2 anos pode formar sentenças simples de duas palavras (“Sarah cima”). Pc que ela prossegue formando sentenças de três, quatro e cinco palavras? A criança de anos pode comer com seus dedos. Por que ela muda e usa uma colher ou um garf&

Eu já havia discutido uma das possíveis respostas a esta questão — maturaçãc Talvez o comportamento da criança mude por causa de algumas mudanças interna Talvez seu cérebro tenha crescido, seus músculos estejam mais firmes ou ela estej melhor capacitada para coordená-los.

A alternativa é sugerir que o comportamento da criança muda porque ela aprendi novos comportamentos, como resultado de experiências específicas. A mãe coloc urna colher na mão da criança, movimenta-a na tijela e, depois, em direção à boca d criança. Ela diz “Bom!” quando a criança age corretamente para colocar o pudim d chocolate dentro da boca ao invés da orelha ou outro lugar de seu rosto e a crianç também é recompensada por conseguir o alimento.

Mas como este aprendizado ocorre? Como a criança é influenciada pelo ambient a fim de que seu comportamento seja modificado? Três diferentes tipos de aprendiza gem foram identificados, cada um dos quais desempenha um papel no desenvolvimen to da criança.

sim, a criança começará a procurar, em sua volta, pelo mamilo, mesmo antes que ela rea’mente seja tocada na bochecha. Eventualmente, a criança poderá começar a fazer movimentos de sucção ao sinal da mamadeira ou peito, mostrando assim, aparente mente, uma antecipação.

O mesmo tipo de processo pode explicar o desenvolvimento de alguns tipos de medo nas crianças. O exemplo clássico é um velho experimento de J. Watson, o qual mostrou que uma criança (chamada Albert) que originalmente não tinha medo de obje tos peludos tais como coelhos, cães, casaco de pele, ratos brancos, poderia ser “ensi nada” a temê-los através de condicionamento clássico. Mostrava-se um rato branco à criança e no momento em que esta o alcançava Watson fazia soar um ruído muito alto atrás da cabeça da criança. Naturalmente, a criança estremecia (assustada) e começa va a chorar. Após umas poucas destas tentativas, tudo o que Watson tinha de fazer era mostrar o rato branco a Albert para que este se assustasse e começasse a chorar. Albert havia aprendido a ter medo de ratos brancos. Mas ele havia aprendido também a temer outras coisas peludas, o que ilustra o processo de generalizaçio. Quanto mais parecido a um rato branco fosse um objeto, maior o

medo que Albert demonstra va. Ele havia, então, generalizado a reação recentemente aprendida a uma porção de objetos.

Há muitos outros exemplos que eu poderia lhe dar — e você pode, sem dúvida, pensar em muitos outros por si mesmo — do papel do condicionamento clássico no desenvolvimento inicial da criança. Mas, é claro que este tipo de aprendizagem não nos ajudará a responder por todas as mudanças que nós vemos. Em primeiro lugar, você deve compreender que o condicionamento clássico não envolve a aprendizagem de qualquer resposta nova. A criança não suga melhor do que o fazia anteriormente, ela meramente suga em resposta a uma pista diferente. Assim, se nós desejamos elucidar as mudanças nas respostas da criança, o aprimoramento de suas habilidades e o de senvolvimento de novas habilidades ou respostas, nós temos que buscar um tipo dife rente de aprendizagem.

Eu tenho certeza que você se lembra de Pavlov e de seu cachorro que salivava, dos seus primeiros cursos e livros de Psicologia. Pavlov foi o primeiro a identificar o processo que nós chamamos de condicionamento clássico; mas, ao invés de usar a pesquisa de Pavlov como um exemplo, deixe-me usar alguns outros, talvez mais próxi mos de sua própria experiência. Se eu assoprar uma lufada de ar em seus olhos, você irá piscá-los automaticamente. Você não tem controle sobre o piscar; esta é uma rea ção reflexa à lufada de ar. Esta é, na terminologia do condicionamento clássico, uma resposta incondicionada ao estímulo incondicionado"lufada de ar': Mas, suponha que eu varie suavemente o procedimento. Agora, a cada vez que eu assoprar o ar em seus olhos, eu também faço soar uma campainha. Eu Continuo fazendo isto por muitas ten tativas e, então, eu apenas toco a campainha e não envio a lufada de ar. Normalmente, o que acontecerá é que você piscará mesmo assim, embora não haja lufada de ar. Vo cê piscará para o som da campainha. Ao longo de repetidas apresentações, eu associei a campainha à lufada de ar tão freqüentemente que seu reflexo será desencadeado pe la campainha sozinha. Seu reflexo básico não foi mudado, mas eu adicionei outro es tímulo que irá eliciá-lo.

Há alguns exemplos menos triviais do mesmo processo no desenvolvimento do bebê.

Se você toca na bochecha de um bebê, ele irá se voltar, seguindo o que "pensa" ser uma fonte de alimento para começar a sugar. Na experiência normal de um bebê, o toque na bochecha é, geralmente, acompanhado por uma série completa de sons e to ques: as passadas da mãe se aproximando, a sensação de ser levantado, aninhado contra o peito da mãe, etc. Por sua vez, cada um destes estímulos, pode se tornar um novo "eliciador" (um estímulo condicionado) para a procura e sucção de alimento. As-

Condicionamento Operante

O condicionamento clássico consiste em aprender a dar uma resposta antiga a uma nova pista. O condicionamento operante (também chamado condicionamento instrumental), geralmente envolve aprender a dar uma nova resposta a uma velha pista. Uma criança sentada em seu cadeirão, comendo com seus dedos, tem um sistema bem desenvolvido: ela associa todas as pistas relativas ao cadeirão, à mesa e ao ali mento com o comer, utilizando seus dedos. O que você, como pai ou psicólogo deseja rá lhe ensinar será um novo comportamento, uma nova resposta (neste caso comer com uma colher) para que todo o complexo de pistas torne-se associado ao ato de co mer com colher. Este objetivo pode ser acompanhado por um processo de recompen sar (reforçar) a criança, pelas aproximações do comportamento que você deseja. Você poderá, por exemplo, por a colher no prato à direita

da cadeira ou mesmo na mão da criança. Quando a criança consegue colocar a colher no alimento, você imediatamente lhe dá algum tipo de recompensa, como um elogio (“Boa menina “) ou coloca algum alimento na boca da criança. Gradativamente, você requisita a criança a trabalhar cada vez melhor por si própria antes que você a recompense e, com o correr do tempo, o comportamento de comer com a colher melhorará até se tornar completamente domi nante sobre o comportamento de comer com os dedos.

A essência do condicionamento operante é que se, após a emissão de uma respos ta, houver alguma conseqüência gratificante (um esforço positivo), a criança se tor nará mais inclinada a dar a mesma resposta novamente, na mesma situaçao. Se a criança gosta que você diga “Boa menina 1 “, então, dizer isto assim que ela conse guir comer com uma colher irá aumentar a probabilidade dela pegar a colher outra vez, quando você a colocar à direita da cadeira. Entretanto, se a resposta da criança, for se

Condicionamento Clássico

QUADRO 1-2

ESQUEMAS DE REFORÇAMENTO

Em qualquer ambiente de um lar normal é extremamente improvável que qual quer comportamento seja reforçado (positiva ou negativamente) toda vez que ocorra. Os pais nem sempre estão por perto no momento crucial e também não conseguem ser completamente consistentes em suas próprias reações. Por exemplo, um dos pais pode estar bastante inclinado a tolerar e a encorajar com portamentos de auto-ajuda quando está sem pressa ou quando está se sentindo calmo e paciente. Mas, ele mesmo, em outra ocasião, pode ralhar com a criança por ter ido tão longe. O que resulta deste tipo de inconsistência ou desse refor çamento apenas intermitente ?

Extensivas pesquisas com animais, bem como trabalhos com seres humanos, mostram que os comportamentos uma vez estabelecidos, podem ser mantidos por longos períodos de tempo, com reforçamento apenas ocasional. De fato, tais respostas intermitentes reforçadas persistem mais tempo após o reforçamento ter cessado completamente do que as respostas que sempre foram reforçadas. Na linguagem técnica da teoria da aprendizagem, as respostas parcialmente re forçadas são mais resistentes à extinção.

Há muitos padrões possíveis de reforçamento parcial, cada um dos quais tem efeitos suavemente diferentes sobre o desempenho. Nós podemos, por exemplo, reforçar uma criança (um rato ou qualquer outra coisa) a cada dez mi nutos ou com qualquer outro intervalo de tempo. Este programa é denominado um esquema de intervalo fixo e resulta em um pronunciado aumento no com portamento, exatamente antes do intervalo ocorrer. Por exemplo, se se dá uma bolinha de alimento a um rato a cada dez minutos, por este pressionar uma barra, o rato irá pressionar a barra muito mais freqüentemente por volta de reforçamen to e, depois, a freqüência de pressão irá diminuir muito, até um pouco antes do período do décimo minuto, quando a freqüência aumentará novamente. O mesmo tipo de efeito pode ser visto numa criança que está acostumada a fazer um lan che todo dia após a escola. Em outros momentos do dia o pedido de comida en tre as refeições principais não tem sucesso, mas após a escola a criança é refor çada por pedir. Eventualmente, a criança não irá mais pedir comida em outros momentos e seus pedidos continuarão a ser feitos apenas após a escola.

Um esquema mais comum de reforçamento parcial, ao menos em situações familiares, é o esquema de intervalo variável, no qual os pais gratificam um determinado pedido de vez em quando, mas não com uma base previsível. Um esquema desse tipo, com sua imprevisibilidade, tende a gerar uma persistência contínua do comportamento. Lamúrias, por exemplo, podem ser mantidas exata mente por este esquema. A maior parte do tempo os pais resistem às lamúrias mas, ocasionalmente, quando eles não podem mais ouvir os sons da voz chorosa nem um minuto sequer, eles dão o que a criança está querendo e, assim, refor çam e perpetuam esta resposta.

A importância do efeito do reforçamento parcial consiste nào apenas no fato de que os esquemas parciais sejam comuns nas situações naturais, mas também que eles ajudam a explicar como os comportamentos podem persistir por longos períodos, sem um reforçamento aparente.

guida de uma conseqüência desagradável (um reforço negativo, como uma palmada, repreensão, retirada de alimento), então o comportamento que provocou a reação de sagradável terá menor probabilidade de ocorrer novamente nesta situação.

Os pais usam constantemente os princípios do condicionamento operante (te ou não este rótulo para eles); eles agradam a criança quando ela faz algo que eles q rem e a punem quando ela faz coisas que eles não gostam. Ao mesmo tempo, freqü temente os pais fazem mal uso do condicionamento operante, embora isto não seja tencional. Muitos pais, por exemplo, julgam que a necessidade de atenção o o comp tamento de se agarrar é bom a um ano e meio de idade mas, irritante aos 3 anos.

sim, quando uma criança de 3 anos entra na cozinha quando sua mãe está preparan o jantar e diz “Mamãe” repetidas vezes, a mãe pode não responder nas primeiras zes. Após três ou quatro pedidos de atenção, a mãe, com irritação, pode dizer aI como “Bem, tá bom ! O que você quer ?“ Embora sua voz possa ter um tom desagi dável, ela deu atenção à criança e se tal atenção é um evento positivo para a crianç então a repetição dos pedidos foi reforçada, A mãe pode estar convencida de que € não deu tanta atenção à criança, que ela está tentando extinguir o comportamento querer atenção mas de fato, ela o fortaleceu.

Um último ponto deve ser dito a respeito do condicionamento operante, neste e tágio inicial. Há algum risco de que eu lhe tenha dado a impressão de que o condicic namento operante sempre requer algum agente externo, como um dos pais ou um pro fessor para reforçar a criança positiva ou negativamente. De fato, é claro que isto nã é necessário. Há conseqüências positivas e negativas que a criança cria em si própria que têm o mesmo efeito sobre o comportamento.

Se uma criança, enquanto brinca com seu irmão menor tira-lhe um brinquedo, set comportamento é reforçado pelo prazer que ela consegue ao brincar com o novo brin quedo. Do mesmo modo, quando uma criança faz algo que resulta num traumatismo físico (como cair de um balanço ou de uma árvore) o ‘ machucado” age como um re forçador negativo. Os páis e educadores podem controlar alguns reforçadores e fazen do isto sistematicamente podem alterar o comportamento da criança em muitos as pectos, mas nem todos os reforçadores estão sob o controle dos adultos.

Aprendizagem Observacional

A aprendizagem através do condicionamento operante envolve algum tipo de re forçamento: a criança tende a desempenhar atos que têm sido seguidos por algum tipo de recompensa. Mas, nem toda aprendizagem requer recompensa. Algumas vezes, uma criança pode aprender uma gama completa de comportamentos novos simples mente observando alguém desempenhá-los. Assim, uma criança pode aprender a usar uma colher, simplesmente vendo outras pessoas comendo com colheres; ela pode aprender respostas agressivas assistindo a agressões pela televisao ou vendo seus pais sendo agressivos quando batem nela ou em outra criança. Se a criança realmente desempenhará a resposta ou não, parece depender muito da recompensa ou punlÇaO que ela recebe. Mas, a aprendizagem original pode ocorrer e ocorre simplesmente atra vés da observação.

EFEITOS DA INTERAÇÃO

A palavra interação tem um número de significados diferentes que devem ser distinguidos. Em geral, na linguagem cotidiana, interação significa, simplesmente, re lacionamento. Se eu interajo com você, eu estou me relacionando com voce de alguma forma. Naturalmente a criança interage com pessoas e com o ambiente neste sentido da palavra. Ela interage com pessoas e objetos do mundo que a cerca.

Mas, a palavra interação na sentença que se segue, tem um significado diferente:

O comportamento da criança resulta de uma interação de diversas forças". Aqui, a palavra não se refere a qualquer tipo de relacionamento com pessoas ou com o mundo.

Mas, a palavra se refere a uma combinação de influências, de forma que o resultado que nós observamos pode ser atribuído a diversas causas, mais do que a uma única.

Forças internas e externas atuam em todos os aspectos do desenvolvimento do comportamento da criança; não há casos de comportamentos que sejam totalmente determinados quer externa, quer internamente. A questão mais interessante é a nature za da relação entre influências internas e externas. Uma relação possível pode ser uma relação aditiva: os efeitos de forças internas, como hereditariedade e maturação, po dem ser simplesmente somados aos efeitos do ambiente. Nós podemos pensar, por exemplo, na dieta de uma criança somada aos efeitos da hereditariedade da mesma, de forma que, boa herança intelectual acrescida de uma boa dieta produzirão crianças brilhantes. Ou, então, a boa dieta e má hereditariedade ou a má dieta e a boa heredita riedade resultarão em crianças médias e a má dieta e má hereditariedade resultarão em crianças pouco dotadas. Pode-se trabalhar desta forma, mas neste e, virtualmente, em todos os outros casos, a relação real entre as diversas forças atuantes são mais com plexas do que isso. Por exemplo, algumas crianças podem herdar gens que as tornam menos vulneráveis a vários tipos de eventos ambientais, incluindo a má dieta. Algumas crianças podem ser mais capazes de tolerar u'a má alimentação, uma insuficiência precoce de estimulação ou algo ainda pior, do que outras crianças. Assim, o efeito é resultado tanto das características internas da criança, quanto das influências ambien tais, mas a relação não é uma questão de adição das duas. O mesmo ambiente pode ter diferentes efeitos em crianças que nascem com diferentes características iniciais, ou o ambiente pode ter um efeito diferente sobre uma criança em diferentes momen tos, quando essa estiver desenvolvendo habilidades diferentes.

Quando eu uso o termo interação para descrever a combinação de forças inter nas e externas, eu estou falando de uma situação na qual ambas estão envolvidas, mas em que o efeito combinado é um complexo.

Vejamos se eu posso tornar este ponto algo mais claro, através de algum exemplo de uma pesquisa real. Howard Moss estava interessado em conhecer como se desen volvem as relações iniciais entre mães e bebês. Tais relações são determinadas inteira mente pelo temperamento ou pela saúde do bebê ? Elas serão determinadas pelas ati tudes ou habilidades das mães ou por alguma combinação — alguma interação — en tre os dois ? Para elucidar esta questão, ele observou bebês de 3 semanas com suas

--mães, em seus lares. Um observador sentava-se num canto de cada casa por algumas horas, anotando cada coisa que o bebê fazia e a resposta da mãe a isto, além dos comportamentos iniciados pela mãe. Entre muitas outras coisas, ele verificou que os bebês de 3 semanas, de sexo feminino, dormiam mais, agitavam-se menos e eram me nos irritáveis do que os bebês do sexo masculino. As mães seguravam os meninos mais freqüentemente e, em geral, respondiam mais a estes, talvez porque eles ficas sem mais tempo acordados e exigissem mais atenção. Mas, se o bebê fosse uma me nina, a mãe era mais rápida em responder com algum tipo de ajuda, quando esta se agitava. Moss sugere que por volta das 3 semanas de idade está realmente construído um padrão de relacionamento diferente para meninos e meninas. A menina pode se co locar num mundo mais plácido e menos agitado. Quando elas se agitam, elas podem ser facilmente acalmadas, pelo menos isto foi o que Moss observou. Quando u'a mãe levanta a menina, ela pára de chorar, o que faz a mãe sentir-se eficiente e prestativa, O menino parece, no estudo de Moss, nascer mais agitado e é mais suscetível de ficar acordado por mais tempo. Ele requer mais atenção, mas pode ser difícil acalmá-lo. Assim, a mãe tenta todo o tipo de coisas para acalmá-lo, sem um sucesso completo e, então, ela pode não se sentir tão eficiente com o menino.

Nós poderíamos esperar, se tal padrão se mantiver com o correr do tempo, que a mãe de uma criança muito agitada e difícil de se acalmar pudesse, eventualmente, pa rar de responder ao choro da mesma: se ela sentir que não há algo em que possa aju dar, por que tentar ? No estudo de Moss, esta reação tornava-se comum. Ele voltou e observou a mesma família novamente, quando os bebês tinham 3 meses de idade e notou que os bebês que recebiam menos atenção eram os meninos mais agitados.

No desenvolvimento do relacionamento entre a mãe e o bebê, cada um traz algo. O bebê traz sua tendência para "acalmabilidade" , agitação ou choro e a mãe traz sua expectativa a respeito do que uma "boa mãe" deve ser capaz de fazer e de como um "bebê normal" deve reagir. A quantidade de atenção que um bebê recebe aos 3 me ses é o resultado de uma interação destas diversas forças e não da soma delas.

E importante se ter em mente a noção de interação quando nós falarmos sobre o impacto do ambiente, durante este livro. E muito fácil nos enganarmos, pénsando que o ambiente "acontece" de alguma maneira para a criança e que esta é um recipiente passivo do que é feito por e para ela.

Mas, certamente, ela não o é e o efeito de tipos de ambientes será dife rente para cada criança — ou para a mesma criança, em diferentes momentos de seu desenvolvimento.

ABORDAGENS TEÓRICAS ALTERNATIVAS

No exame de cada área do desenvolvimento, como o desenvolvimento da lingua gem, motor, perceptual, etc, eu posso abordar o problema da explicação — da res posta à questão "por que" — novamente e posso verificar as influências da heredita riedade, maturação, aprendizagem e influências ambientais em geral, bem como a inte ração entre estas forças. Em muitos casos, é exatamente isso que eu farei. Entretanto, para muitos psicólogos a tarefa importante não é apenas a explicação dos aspectos individuais do desenvolvimento, mas sim a construção de uma teoria — uma explica ção completa — que irá responder pelo desenvolvimento em sua totalidade. Uma teo ria não só orienta novas pesquisas, pela sugestão de áreas específicas de interesse, mas ela também torna possível algumas previsões a respeito de influências importan tes sobre os processos que não foram ainda estudados. Uma teoria nos permite ir além do que nós já observamos e dizer algo sobre o que deve ser verdade, birn es clarecer coisas que nós observamos.

Na psicologia do desenvolvimento não há uma única teoria que englobe satisfato riamente todos os aspectos do desenvolvimento, mas há pelo menos quatro aborda gens teóricas principais, cada uma das quais enfatiza um tipo diferente de explicação e, cada uma das quais faz um padrão relativamente diferente de questões a respeito do desenvolvimento Alguns teóricos — mais notavelmente Jean Piaget — focalizam sua atenção primariamente na explicação do desenvolvimento do pensamento; outros, como Sigmund Freud e seus seguidores, dirigiram muito de seus esforços na explica ção do desenvolvimento da personalidade e nas mudanças no relacionamento interpes soaI. Ao mesmo tempo, alguns teóricos têm estado especialmente impressionados pe lo fato de que o desenvolvimento de todas as crianças pareça ser tão similar, enquanto Outros têm considerado as diferenças entre as crianças como sendo mais notáveis que suas semelhanças. Se você focaliza as similaridades ou diferenças, ou se você vê a cognição ou a personalidade — ou algum outro aspecto — como mais importante, vo cê terá uma influência maior do tipo de teoria que você valoriza. Entretanto, todas s tas quatro teorias têm em comum o pressuposto de que é possível explicar os modos pe1õ quais a criança se de utilizando um conjunto razoavelmente pequeno dé pnncípios explicativos.

Como nós estaremos freqüentemente retornando a estas mesmas quatro teorias e às explicações por elas propostas deixe-me, agora, dar-lhe apenas uma breve apresen tação de cada uma.

Teoria Psicanalítica

Sigmund Freud foi o criador da abordagem psicanalítica e, da mesma forma que um grande número de seus seguidores, incluindo Erik Erikson, Melanie Klein, Peter

1- No original: "Soothability' N.T.

Wolff, Anna Freud e muitos outros, dedicou-se, especificamente, aos problemas da ex plicação do desenvolvimento humano.

Como o foco do interesse de Freud estava no funcionamento anormal em adultos, seu interesse no estudo do desenvolvimento foi o de elaborar uma teoria que pudesse responder pelos vários tipos nos quais é possível que a anormalidade se manifeste. Pa ra Freud, o desenvolvimento da personalidade foi o processo de interesse central; o de senvolvimento da percepção, linguagem e cognição foram assuntos paralelos. E ele pensava que o

desenvolvimento da personalidade seguia um padrão de desenvolvi ménto fixo, com estágios determinados, em parte, pelas mudanças maturacionais no corpo. Freud pensava que a seqüência de estágios era a mesma para todas as crianças, mas que o tipo de tratamento que a criança recebia em cada estágio e, o tipo de rela cionamento com a mãe, que se desenvolvia em cada estágio, poderia determinar se as crianças desenvolveriam uma personalidade adulta sadia ou uma personalidade com sérios conflitos e distúrbios. Freud interessou-se, assim, pela interação entre as ne cessidades e desejos da criança e o tratamento dispensado à criança pela mãe ou ou tros adultos

Erikson ampliou e aprimorou a teoria de desenvolvimento de Freud, especificando oito estágios de desenvolvimento, do nascimento à velhice. Em cada um destes pe ríodos, Erikson sugere a existência de um problema emocional ou interpessoal a ser resolvido. Por exemplo, no primeiro estágio, o problema fundamental é se a criança de senvolverá um sentido de confiança básica ou de desconfiança básica. Tal desenvolvi mento é uma função do tipo de relacionamento que a criança tem com sua mãe e ou tros adultos, da segurança do mundo da criança e do calor e afeição dado a ela. A re soluçao deste conflito original afeta, por sua vez, a resolução de cada um dos conflitos posteriores.

Todas as explicações psicanalíticas do desenvolvimento colocam uma ênfase na importância relativamente grande do relacionamento com as pessoas, mais do que no relactonamento com as coisas e, também, no desenvolvimento seqüencial da persona lidade através de diversos estágios ou níveis.

Teoria Cognitiva

Da mesma forma que Freud é a figura central na teoria psicanalítica, Jean Piaget é a figura central na teoria cognitivo-desenvolvimental, embora muitos outros teóricos tenham feito contribuições significativas ao corpo desta teoria, incluindo Heinz Werner, L. S. Vygotsky, Jerome Bruner, Barbel lnhelder (uma colega de Piaget), John Flavel e Jerome Kagan. Como uma das visões teóricas dominantes, dentro da psicologia do de senvolvimento, a teoria cognitiva está num estado de constante fluxo, e um grande número dos psicólogos americanos atuais está desenvolvendo, ativamente, modifica ções dessa teoria.

O renome de Piaget, nos Estados Unidos, é algo recente, embora ele tenha escrito proficuamente sobre o desenvolvimento infantil, desde 1920. Mas neste tempo, seu ponto de vista não condizia com as idéias predominantes entre os psicólogos infantis americanos e ele foi considerado por muitos anos como sendo o psicólogo suíço mais peculiar, o qual (pensavam alguns) fazia pesquisas não-científicas. Entretanto, por volta do início dos anos 60, muitos psicólogos do desenvolvimento nos Estados Unidos pas saram a se preocupar com a explicação dos tipos de mudança, que pareciam indicar transformações relacionadas com a idade, nas estratégias usadas pela criança para in— teragir com o meio ambiente e aprender a partir dele. Era assim, o momento perfeito para a teoria de Piaget ter seu impacto.

Piaget está quase que exclusivamente preocupado em explicar as semelhanças en tre as crianças. Ele foi irresistivelmente atraído pelo fato de que todas as crianças parecem seguir através dõ mesmo tipo de descoberta seqüencial de seu mundo, fa zendo o mesmo tipo de erros, chegando ao mesmo tipo de soluçõesi E ele assume que este tipo de processo de descoberta e crescimento ocorre amplamente através de um

processo de envolvimento da criança com seu ambiente. Do ponto de vista de Piaget, a criança não é um recipiente passivo de eventos ambientais. Ao invés disso, ela busca experiências e usa o ambiente. Ele não rejeita a maturação como um processo funda mental, mas também não acredita que tudo o que nós vemos se desenvolver seja me ramente o resultado de um processo biológico básico. A exploração feita pela criança pode ser limitada por seu crescimento físico, mas estas explorações levam a novas \q que, por sua vez, levam a novas explorações.

Piaget dirigiu quase toda a sua_atenção ao desenvolvimento mental da çriançaj ele

tem pouco a dizer a respeito do desenvolvimento emocional ou da personalidade e

quase nada a dizer sobre as formas nas quais as crianças diferem umas das outras — exceto apontar que, como o desenvolvimento da criança resulta de explorações e inte rações com o ambiente, um ambiente rico e variado fornece mais material para a

criança lidar e pode, assim, ajudá-la a se desenvolver mais rapidamente.

Teoria da Aprendizagem

Os diversos teóricos provenientes da tradição da aprendizagem, que têm focaliza do sua atenção no desenvolvimento da criança — incluindo Robert Sears; Sidney Bijou e seu colega Donald Baer, Albert Bandura, seus associados e outros — têm feito, da mesma forma que os teóricos psicanalistas ou cognitivistas, algumas suposições a res peito de como as crianças são parecidas umas às outras. Eles assumem que o compor tamento de todo ser humano (bem como de outros animais) é governada por JeJs aprendizagem e que a aplicação de tais leis ao estudo da criança irá mostrar que o de senvolvimento também segue as leis da aprendizagem. Bijou e Baer têm usado o modelo do condicionamento operante para explicar o comportamento da criança. Eles têm demonstrado que muito do comportamento está sob o controle do reforçamento am biental e que nós podemos mudar o comportamento da criança pelo controle dos pa drões de reforçamento. Sears tem se interessado, principalmente, pelo desenvolvimen to da dependência e agressão e tem utilizado princípios da teoria da aprendizagem, bem como alguns conceitos da teoria psicanalítica, para explicar tanto os padrões de agressão e de dependência através do tempo quanto às diferenças entre as crianças, no seus níveis de agressão ou dependência. Bandura enfatiza a aprendizagem obser vacional como seu princípio explicativo básico, alegando que quase todo aprendizado novo da criança provém da observação de outros.

Diversos elementos ligam estas diferentes teorias. Primeiro, todas elas usam’ os bem estabelecidos princípios de aprendizagem para explicar o comportamento da criança. Segundo, embora todas elas assumam que a_sJais sejam as mesmas para todas as crianças, na maioria das vezes o centro de seus interesses tem sido o uso dos princípios de aprendizagem para explicar as diferenças,entze_asc o Sears, por exemplo, estava interessado nas diferenças individuais quanto a agres são e dependência; ele usou os princípios da teoria da aprendizagem para mostrar que tais diferenças podem resultar de variações na história de reforçamento da criança. Terceiro, como um todo, os teóricos da aprendizagem que vêm estudando a criança têm, ao contrário de Piaget e Freud, dado pouca ênfase à importância das seqüências de desenvolvimento. Os proponentes das teorias de aprendizagem têm assumido que as leis de aprendizagem permanecem as mesmas no decorrer da vida e que, embora o comportamento possa mudar, não há seqüência fixa nestas mudanças. Piaget e Freud, por outro lado, sugeriram que novas estruturas, novas estratégias

para lidar com o am biente desenvolvem-se numa seqüência, como resultado das interações da criança com o ambiente e, que estas novas estruturas e estratégias afetam toda a aprendiza gem posterior da criança. Aqui, eu coloquei estas diferenças de opinião de uma forma muito simples. As variações complexas, sobre o mesmo tema, aparecerão e reapare cerão nos capítulos que se seguem. Este é um desacordo importante, que está longe de ser resolvido.

17

Teoria Maturacional

Uma quarta abordagem teórica, que atualmente não é muito aceita nos Estad Unidos, merece menção porque teve um importante papel na psicologia do desenvolv mento de algumas décadas passadas e ainda desempenha um papel importante em outros países.

Arnold Gesell foi o principal expoente das teorias de desenvolvimento que colocam maior ênfase no papel da maturação. Como Piaget, Geseil impressionou-se pela eno me semelhança entre as crianças em seus padrões de desenvolvimento mas, diferente mente de Piaget, ele concluiu que tais semelhanças tinham uma origem biológica. Nos somos iguais, ele acreditava, porque nosso código genético nos faz iguais ou, pa.a usar seu termo, porque nossa “maturação” é a mesma. Ele concordava que a criancó deveria aprender tipos específicos de conhecimentos como palavras, conceitos, ma neiras, e que o relacionamento da criança com outras pessoas era afetado pela expe riência, mas argumentava que o suporte básico de todo desenvolvimento era as mu danças biológicas.

A teoria de Gesell provocou uma grande quantidade de pesquisas denominadat normativas nos anos 30 e 40. Grupos de crianças foram observados e acompanhados durante os primeiros anos de vida, tendo sido estabelecidos o ritmo “normal” e a se qüência de desenvolvimento. Por exemplo, muito do nosso conhecimento sobre a se qüência de desenvolvimento das habilidades motoras iniciais, provêm das pesquisas baseadas na teoria de Gesell. Mais recentemente, tem-se reavivado o interesse pelas explicações biológicas ou maturacionais do desenvolvimento, principalmente na área de desenvolvimento da linguagem.

Miniteorias

Houve e continua havendo, embora em menor escala, tentativas ambiciosas de de senvolver teorias, nenhuma das quais com qualquer pretensão de oferecer uma teoria compreensiva do desenvolvimento. Dentro de uma área específica de pesquisa, um in vestigador pode tentar desenvolver um modelo teórico para responder por um deter minado conjunto de informações. Por exemplo, Jerome Kagan desenvolveu uma teoria referente ao desenvolvimento de padrões de atenção em crianças muito pequenas, Brian Sutton-Smith propôs uma teoria do papel do jogo no desenvolvimento da crian ça. Eleanor Maccoby e seus colegas têm dedicado considerável atenção à delimitação de explicações teóricas para o desenvolvimento de diferenças sexuais. Sheldon White desenvolveu uma miniteoria sobre as mudanças no funcionamento cognitivo que ocorrem entre os 5 e 7 anos. Em cada uma destas e em muitas outras miniteorias, po dem aparecer influências de uma ou mais das quatro abordagens teóricas principais, mas em cada uma delas o pesquisador está tentando desenvolver uma explicação res trita de uma gama de eventos. Certamente, espera-se que uma série de tais mini-teorias possa, a longo prazo, sugerir uma teoria mais abrangente do

desenvolvimento, que suplante o que tem sido oferecido pelas quatro principais abordagens que descrevi.

MEUS VIESES TEÓRICOS

Na descrição de cada uma das quatro principais abordagens teóricas, eu tentei su gerir que há conceitos vantajosos em cada uma delas. Ao mesmo tempo, não quero lhe dar a impressão de que eu sou absolutamente imparcial em minha própria aborda gem teórica. Eu não sou, como estou certa de que isto se tornará óbvio, na medida em que você ler o livro. Mas, ao invés de deixá-lo adivinhar os meus vieses teóricos a partir do conteúdo do livro, deixe-me contar-lhe minhas suposições a respeito das crianças e sobre a natureza de seu desenvolvimento. Assim, você poderá levar em con sideração estas suposições e vieses, na medida em que você prosseguir.

1. Primeiro, como Piaget, eu não posso aceitar a noção de que a criança é um recipiente passivo de eventos. A criança, como eu a vejo, é um participante extrema mente ativo no processo total. Ela explora, examina, compara cada experiência nova e, a partir dessas experiências, ela começa a construir suas próprias noções sobre o mo do pelo qual o mundo está organizado — tanto o mundo físico quanto o mundo das pessoas. Basicamente, eu vejo o processo de desenvolvimento como um processo de descoberta por parte da criança.

2. Ao mesmo tempo, eu considero as características específicas do ambiente como muito importantes. A criança deve ter algo para descobrir, alguns objetos, brin quedos, pessoas, eventos para explorar e manipular. Se seu ambiente não é rico em possibilidades, então há menos material para a criança lidar e seu desenvolvimento se rá prejudicado. Se eu dou menos de comer a você do que a seu irmão, você crescerá menos rapidamente e isto também ocorre com o “alimento do pensamento”. Dentro de certos limites, eu acredito que quanto mais há, mais rápido é o desenvolvimento, Certamente, há limites. Assim sendo, uma criança poderá crescer rapidamente, não importando quão bem ela é alimentada — quer física, quer mentalmente, Mas, dentro destes limites, a riqueza e variedade do ambiente tem sua importância.

3. Eu também estou persuadida de que muito, embora não tudo, do desenvolvi mento da criança procede em seqüências bastante amplas. Algumas destas seqüências são determinadas pelo crescimento físico da criança; ela não pode andar antes que possa se levantar e ela tem que andar antes que possa correr. Outras seqüências, como aquelas discutidas por Piaget, são o resultado de um tipo de ordem lógica. Você tem que aprender a somar e a subtrair antes que a multiplicação e a divisão sejam entendi das. Assim, uma criança deve aprender que os objetos têm uma constância e perma nência antes que ela possa descobrir outras coisas a respeito deles: por exemplo, que seus pesos não mudam, mesmo quando suas formas se modificam. Do mesmo modo, na área do relacionamento interpessoal, o bebê tem que ser capaz de diferenciar uma pessoa da outra, antes que possa formar uma “ligação afetiva” com qualquer pessoa. Eu não estou sugerindo que não haja individualidade na experiência ou diferenças quanto à hereditariedade, mas eu penso que as variações individuais são superpostas às amplas seqüências de desenvolvimento.

4. Um viés final é que, no meu entender, o desenvolvimento cognitivo desempe nha um papel particularmente central no desenvolvimento global da criança. Talvez esta conjectura ocorra meramente porque eu sempre estive mais interessada no desen volvimento mental do que no desenvolvimento da personalidade, social ou emocional. Todos nós somos tentados

a considerar as coisas que nos interessam como mais im portantes. Porém, eu penso que é mais do que isso. Parece-me que, em muitas cir cunstâncias, o nível de desenvolvimento cognitivo estabelece algum tipo de limite so bre o tipo de relacionamento interpessoal que a criança é capaz de realizar. Tome, no vamente, o desenvolvimento das ligações afetivas como um exemplo. A fim de que uma criança desenvolva uma ligação afetiva com sua mãe (ou com a pessoa que cuida primariamente dela, não importando quem seja) há diversos requisitos:Primeiro, ela de ve ser capaz de discriminar a face de sua mãe das outras faces; segundo, ela precisa reconhecer que a mãe que troca suas fraldas hoje é a mesma mãe que as trocou on tem. Ambos os reconhecimentos são realizações cognitivas (ou perceptivas) e não emocionais. A ligação afetiva só pode ocorrer depois que estas realizações cognitivaS tenham ocorrido. Desta forma, embora o desenvolvimento cognitivo não cause a liga ção afetiva num sentido direto, ele estabelece o estágio para tal.

Eu suponho que você encontre outras ligações similares entre o desenvolvimento emocional e social da criança e suas capacidades cognitivas. Na minha perspectiva, as interações que a criança estabelece com os outros são, de alguma forma, limitadas por suas habilidades cognitivas em um momento dado. E na medida em que suas capaci dades cognitivas mudam que as interações sociais e emocionais com os Outros podem mudar.

Obviamente, meu pensamento é mais próximo de Piaget do que de qualquer outro teórico. Mas, eu acredito que meu comprometimento com a perspectiva cognitivo senvolvimental não me cegará — e, através de mim, não cegará você — diante vantagens das outras abordagens teóricas.

Resumo

1. No estudo do processo de desenvolvimento da criança, duas questões gerais; devem ser feitas: o que acontece e por que acontece?

2. As questões “por que” poderão, então, ser divididas nas que se referem às fluências internas e nas que tratam das influências externas.

3. Entre as influências ç importantes estão a h e a m Entre os aspectos importantes das influências exXgmas estão os processo d

aprendizagem e os efeitos das variações ambientais mais amplas, como a za e a quofl.dad

4. Também é necessária uma análise da t entre influências internas e e ternas, Como o mesmo ambiente afeta diferentes crianças ? Como as caracter ticas da criança afetam a forma pela qual estas são tratadas ? E assim po diante.

5. Quatro abordagens teóricas principais para responder a questão por que fc propostas: a psicanalítica, a cognitivo-desenvolvimental, a teoria da aprencz:’ gem e a abordagem biológica (ou maturacional).

6. As diversas teorias diferem numa quantidade de questões, nas quais elas se c tralizam e nos pressupostos teóricos que elas fazem a respeito do processc J desenvolvimento.

7. Meu próprio viés é dirigido para a abordagem cognitivo-desenvolvímental, m bora eu reconheça que cada uma das outras abordagens tenha contribuições m portantes.

A apresentação básica da teoria de desenvolvimento de Erikson, não tão difícil de ler, em bora um pouco longa; você poderá encontrar um interesse especial no capítulo 7.

Geseli, A. & Thompson, H. The Psychologv of Ear/y Growth, New York, Macmiltan, 1938.

Um livro antigo e altamente técnico, mas uma boa fonte de informação sobre o ponto de vista de Geseil, no que se refere à criança.

Ginsburg, H. & Opper, S. Piaget'S Theory of Inteliectual Deve Iopment: an Introduction, EnglewoOd Cliffs, N. J.; Prentice-Hall, 1969.

Uma excelente introdução à teoria de Piaget, embora algo difícil; você poderá encontrar um capítulo introdutório que poderá auxiliá-lo neste momento; mas você poderá preferir espe rar os próximos capítulos até que nós discutamos o desenvolvimento cognitivo. (Há diver sos outros livros sobre a teoria de Piaget, em português, bem como uma grande quantidade de seus próprios livros já traduzidos).

Moss, H. A. Sex, age and state as determinantes of Mother-Infant Interaction; Merrili Palmer Quarterly, 1967, 13, 19-36.

O relato de uma pesquisa técnica com uma boa discussão; é o estudo que eu mencionei na discussão sobre maturação.

Leituras e Referências Sugeridas

Baldwin, A. L. Theories ofChildDevelopment. N. Y. Wiley, 1967 (há tradução pela c

tora Pioneira: Teorias de Desenvolvimento).

Um livro-texto avançado, descrevendo todas as teorias e teóricos que eu mencionei nesl3 capítulo; algo difícil, mas uma boa fonte geral para qualquer de vocês que esteja interes. do por qualauer delas.

Bijou S. W. & Baer, O. M. Chhld Development, vol. 1, N. Y.,Appleton,1961.

Um pequeno livro, fácil de ler e bem claro, que apresenta a forma mais extrema de ui

teoria de aprendizagem a respeito da criança e de seu desenvolvimento.

Chukovsky, K. F. From Two to Five, Berke)ey, University of California, Press, 1963. Um livro absolutamente delicioso de um poeta russo; refere-se a suas observações crianças, aos tipos de linguagem que elas usam, aos tipos de conceitos que elas têm e a s fala poética; totalmente não-técnico, ele pode transformá-lo numa criança, caso você n seja.

Dennis, W. Causes of Retardation among Institutional Children: Iran, Journal of Genet'

Psycho/ogy, 1960, 96, 47-59.

O artigo é aquele sobre o qual me referi na discussão sobre maturação; como muitos do - artigos de uma pesquisa individual, ele provavelmente inclui muito mais discussões meto dológicas e técnicas estatísticas do que você estaria interessado, mas é um artigo muitc bom.

Erikson, E. H. Childhood and Society, New York, Norton, 1950 (há tradução pela Zahar

Editores, Infância e Sociedade).

Capítulo 2 - Métodos de Estudo

COMO RESPONDER A TODAS ESTAS GUESTÕES?

Como eu disse anteriormente, toda vez que nós começamos a discutir qualquer as pecto do desenvolvimento da criança, nós estamos enunciando duas questões gerais:

o que a criança faz e por que ela faz isto? Como prodecer a fim de se responder a tais questões? Como nós obteremos boas informações sobre o que a criança faz, qual é o impacto do ambiente sobre seu comportamento ou qual é o papel da hereditarieda de ou da maturação? E se boas informações podem ser obtidas, o que faremos com elas, quando as obtivermos?

Haverá poucas ocasiões neste livro em que eu descreverei pesquisas específicas em grandes detalhes; assim sendo, não há tanta necessidade de uma discussão longa ou minuciosa sobre métodos. Mas, por uma série de razões, é importante que você sai ba algo a respeito dos tipos básicos de pesquisas em psicologia do desenvolvimento, e ainda é mais importante que você compreenda o tipo de lógica usada na interpretação dos resultados de tais pesquisas.

Primeiro, você precisará ser hábil para julgar a utilidade ou valor dos resultados das pesquisas psicológicas. Mesmo que você nunca tenha lido outro livro sobre o as sunto ou nunca tenha feito outro curso, freqüentemente você irá encontrar dados de vários tipos de pesquisa de ciências sociais nos meios públicos, tanto descrições de leigos quanto de campanhas publicitárias. Você pode ouvir na televisão que “pesqui sas têm mostrado que” a marca x é melhor que a marca Y, ou você pode ler numa re vista sobre as últimas descobertas da pesquisa psicológica, todas expressas em ter mos muito gerais. Os conhecimentos básicos sobre os métodos de pesquisa e inter pretação podem ajudá-lo a se proteger de algumas informações erradas fornecidas sob a rúbrica de “pesquisas” e podem colocá-lo numa condição melhor para avaliar pro fundamente os dados obtidos de estudos de pesquisas. Eu não posso lhe dar qualquer super sofisticação em pesquisa neste capítulo — ou em todo o livro — mas eu posso, pelo menos, sensibilizá-lo para alguns assuntos Importantes e ajudá-lo a reconhecer al guns abusos comuns.

Segundo, dados de pesquisa serão discutidos durante o livro, e os temas associa dos à interpretação desses dados surg irão freqüentemente. Você precisa saber por que muitas vezes é importante ser cauteloso ao se estabelecer conclusões radicais, mesmo que sejam provenientes dos melhores dados de pesquisas. Os estudantes fi cam constantemente frustrados pelo uso comum, por parte dos psicólogos, de expres sões qualificativas como “freqüentemente”, “provável” e “parece muito razoável que”. Mas, estas expressões não são jogos de palavras de acadêmicos; as afirmações de probabilidade são mais freqüentes, na medida em que possamos ir tirandó conclu sões válidas dos resultados de pesquisas que nós temos. Às vezes, pode se fazer afir mações taxativas na área de desenvolvimento e crescimento físico mas, freqüente mente, o melhor que pode ser oferecido é uma probabilidade muito alta ou uma opi nião muito bem fundamentada por dados de pesquisa. Assim sendo, tolere os qualifi cadores e procure ver sempre por que a qualificação é necessária.

COMO OBTER INFORMAÇÕES

Três estratéq gerais (e suas subvariedades) são usadas para se obter informa ções i respeito do que a criança faz ou é capaz de fazer e por que ela faz isso.

Observação

O lugar, simples e óbvio para um começo é observar uma criança em seu am biente natural, em especial naqueles em que vem sendo criada, interagindo com outras pessoas ou reagindo a objetos que lhe são dados, No tipo mais inestruturado de obser vação, uma criança pode ser observada em seu ha por dias, semanas ou meses, com nenhuma intervenção de qualquer tipo, pelo observador, que simplesmen te registra um relato corrido, detalhado de toda a atividade da criança. Os mais decla rados defensores das observações desse tipo (freqüentemente chamada descrição de espécime) são R.G. Barker e H,F. Wright, os quais enfatizam que o observador iii r menos estruturados precisa ser deliberadamente não-seletivo sobre o que ele irá observar e transcrever; ele precisa tentar captar a situação global ba qual a criança vive, suas atividades, as respostas que outras pessoas lhe dirigem ou outros aspectos de seu ambiente.

Este tipo de observação oferece a possibilidade de se aprender algo sobre a “eco logia” da vida de uma criança e essas informações são muitíssimo necessárias em muitas áreas. Por exemplo, um resultado bastante reencontrado é que crianças que crescem em ambientes pobres possuem um desempenho na escola e em testes pedro nizados, inferior ao das crianças advindas de famílias com condições melhores (ver Capítulo 15 para uma discussão mais extensa deste problema). Alguns psicólogos têm argumentado que a criança pobre é tão competente, tão capaz de resolver problemas em seu próprio ambiente quanto a de classe média em seu ambiente. Como a escola é um ambiente de classe média, a criança de classe média compete com sucesso. Uma das formas de abordar esta questão é executar algumas longas observações, do tipo descrição de espécime, da criança em seu “habitat natural” e na situação escolar. Tais observações podem mostrar exemplos da competência real da criança pobre em seu próprio ambiente.

Outro tipo de técnica de observação bastante difundida é elaborar um “diário”, com anotações periódicas de comportamentos, de habilidades reõentemente deíé vidas e dos padrões de interação de uma determinada criança. Por exemplo, você pode observar uma criança uma vez por mês na escola, durante alguns anos, registrando to da vez qualquer coisa que tenha despertado seu interesse no que se refere ao compor tamento da criança ou sintetizando suas observações após o término da mesma. Este

tipo de observação, mais do que a da descrição de espécime, é uma técnica desenvol vimental genuína; ela permite estabelecer algumas coisas sobre as mudanças e conti nuidades no tempo.

Entretanto, é óbvio que com qualquer desses tipos de observação muito gerais ou não-dirigidas, o problema da objetividade é, de fato, muito grande. Num diário ou sis tema de sínteses periódicas, o observador anota apenas o que lhe parece especialmen te interessante ou notável, o que é, claramente, um processo de julgamento. No regis tro de espécime é feito um esforço para se manter a objetividade através de anotações de todas as coisas , mas anotar todos os detalhes é fisicamente impossível e assim, é inevitável que se faça alguma seleção e se introduza algum julgamento no processo.

* Além disso, é evidente que a simples presença do observador modifica o comporta mento da criança. Se eu decido que quero saber como as crianças dos guetos de ne gros interagem entre si e como elas resolvem problemas quando elas estão em seu próprio ambiente, é improvável que eu consiga algo, usando minha face branca e mi nhas maneiras de classe média, fazendo registros de espécime no centro do gueto ou ficando pelas esquinas. E claro que é possível reduzir o impacto do observador, man tendo-o presente na situação por um longo período de tempo, antes que a observação real tenha lugar e, assim, a pessoa que está sendo observada torna-se, de alguma for ma, acostumada a sua presença, mas o problema do impacto não pode ser inteiramen te eliminado.

Em função desses grandes problemas de julgamento que se introduzem nos tipos mais gerais de observação, muitos pesquisadores têm preferido usar procedimentos mais estruturados. Muitas vezes, o observador irá atentar para um ou mais comporta mentos específicos e bem definidos e, de forma simplificada, contar a freqüência em que eles ocorrem. Suponha, por exemplo, que você deseja saber se as meninas de es colas maternal recebem mais atenção da professora do que os meninos. Você poderá começar pela definição cuidadosa do que você entende por “atenção da professora” e pela classificação dos tipos de “atenção”: por exemplo, “atenção após um ferimen to”, “elogios às habilidades da criança”, etc. Depois, você poderá ir a uma escola ma ternal e observar diversas interações da professora com as crianças, contando cada vez que a professora dá atenção a uma criança e anotando se esta atenção é dirigida a um menino ou a uma menina.

A contagem detalhada de comportamentos específicos numa situação natural também pode ser usada para medir a “linha de base” do comportamento de uma criança, antes que alguma mudança seja introduzida. Os professores e pesquisadores que utilizam as técnicas de condicionamento operante, invariavelmente observam em todos os detalhes, durante seus procedimentos de modificação de comportamento. Por exemplo, um dos problemas com que se depara uma professora de escola mater nal é a criança isolada que se senta ou brinca sozinha e interage pouco com as outras crianças. Antes de se iniciar qualquer tipo de programa de modificação de comporta mento, é necessário se ter uma boa medida de quão freqüentemente, de fato, a criança interage com seus colegas. Para fazer isso, você pode observar a criança por diversos dias, contando cada vez que ela estabelece um contato com os outros. Então, o esque ma de reforçamento é introduzido. E dado algum tipo de reforçamento positivo (talvez sorrisos ou atenção do adulto) cada ve que a criança se move em direção a outra criança ou junta-se a outras crianças; ignora-se a criança cada vez que ela brinca sozi nha. Durante toda esta fase o observador continua a anotar a freqüência de contato com outras crianças e verifica se está aumentando. Observações deste tipo podem ser altamente fidedignas; quanto mais precisamente o comportamento for definido, mais cônfiável se torna a observação.

Mas, mesmo as técnicas mais definidas e precisas podem envolver dificuldades de julgamento e interpretação. Suponha, por exemplo, que você esteja interessado na

* No projeto do final do capítulo, você terá a oportunidade de executar uma pequena descrição de espécime e poderá ver por si próprio algumas das dificuldades.

agressividade das crianças. Talvez você deseje saber se há alguma diferença de sexo na agressão ou se as crianças que recebem uma certa quantidade de punições físicas em casa são mais agressivas na escola. Qualquer que seja a natureza específica de seu interesse, um

denominador comum é a necessidade de uma boa observação da fre qüência dos atos agressivos de cada uma das diversas crianças. Mas, como o compor tamento agressivo pode ser definido?

Se, acidentalmente, uma criança derruba uma torre de cubos de outra criança ao passar correndo, isto é uma agressão? Robert Sears, que tem feito diversos estudos desse tipo, acredita que não. Ele definiu agressão como uma ação na qual a criança pretende danificar alguém ou alguma coisa. Assim, derrubar acidentalmente a torre de blocos de alguém não é agressão. Mas, como você fará para descobrir intenções? Como você saberá o que a criança pretende, tão somente assistindo sua brincadeira com outras crianças? Ela pode ter derrubado a torre de blocos propositalmente. Você não pode saber isso observando-a, apenas. Você pode conjecturar sobre o que ela pretende, de acordo com o que você viu, mas você não pode observar a intenção dire tamente e, assim, você não pode observar direta e realmente sua agressão, pelo menos não, se você aceita a definição de agressão de Sears.

A despeito de todas as dificuldades, a observação tem um papel importante no estudo da criança e de desenvolvirnento’ porque ha algumas tões que nós podemos respondé pela observação da criança em seu ambiente natural. No estudo de Moss sobre mães e bebês, que eu descrevi anteriormente de for ma breve, o único meio que ele encontrou para saber o que queria sobre o desenvolvi mento dos padrões de interação foi ir ao lar e observar a situação natural. A observa ção também nos dá informações importantes sobre os efeitos dos diferentes tipos de variáveis ambientais. Suponha, por exemplo, que você deseja saber se a criança de l ano numa classe onde há uma professora regular e mais uma professora auxiliar, rece be mais atenção do que as crianças em classe, com apenas uma professora. Obvia mente, uma das informações que você precisa ter para responder esta questão é o número de contatos individuais com o adulto que cada criança tem, nestas classes. A única forma de obter esta informação é ir à classe e observar.

Método clínico

Um primo próximo da observação é o método clínico. Talvez, o mais famoso uti Ii do método clínico seja J Pi Ele não se contenta meramente em obser var (embora ele tenha sido e seja, um magnífico observador). Ao invés disso, quando ele vê ou ouve algo que não compreende ou não pode interpretar, ele deseja explorar isto da melhor maneira e assim, ele inventa provas para ver se pode imaginar o que a criança está fazendo ou como ela está pensando. Por exemplo, suponha que ele esteja observando um bebê deitado de costas, com um móbile balançando acima dele. Ele vê que o bebê move seu braço direito na direção do brinquedo mas, como o móbile está fora de alcance, ele não pode saber se a criança o agarraria se pudesse. Assim, ele mo ve o brinquedo para mais perto dela para ver o que ela fará.

A essência do método clínico é este tipo de exploração sistemática com uma criança por vez, elaborando o inquérito para cada criança. Com crianças mais velhas, Piaget apresenta uma tarefa de algum tipo ou faz uma pergunta, continuando, então, com novas questões ou novas tarefas, até que ele esteja satisfeito e tenha apreendido o que a criança pode fazer ou como ela raciocina. Deixe-me apresentar um exemplo de um estudo de Piaget sobre o “desenvolvimento moral”. Nesta conversa, ele está dis cutindo sobre mentiras com um menino de 6 anos, chamado Clai:

Piaget: Você sabe o que é uma mentira?

Clai: E quando você diz o que não é verdade.

Piaget: 2 + 2 = é uma mentira?

Clai: Sim, é uma mentira,

Piaget: Por quê?

Clai: Porque não está certo.

Piaget: O menino que diz que 2 + 2 = 5 sabe que não estava certo ou ele errou?

Clai: Ele errou.

Piaget: Então quando ele erra, ele está contando uma mentira ou não?

Clai: Sim, ele Contou uma mentira.

Piaget: Uma mentira malvada?

Clai: Não muito.

Piaget: Você vê este senhor (um estudante)?

Clai: Sim.

Piaget: Quantos anos você acha que ele tem?

Clai: Trinta.

Piaget: Eu diria 28 (o estudante diz que na verdade, tem 36).

Piaget: Nós dois contamos uma mentira?

Clai: Sim, os dois mentiram.

Piaget: Das malvadas?

Clai: Não, apenas muito pouco má.

Piaget: Qual é a mais malvada, a sua, a minha ou as duas são

iguais em malvadeza?

Clai: A sua é a mais malvada porque a diferença é maior.

Piaget: E uma mentira ou, na verdade, nós erramos?

Clai: Nós erramos.

Piaget: Mesmo assim, é uma mentira ou não é?

Clai: Sim, é uma mentira .

Piaget levou a Criança tão longe quanto ele pôde; ele continuou a fazer perguntas até que se sentiu satisfeito da compreensão que teve; para Clai, qualquer afirmação falsa, a despeito da intenção da pessoa ao fazê-la, é uma mentira. Note que Piaget não parou após a resposta que Clai deu: “É quando você diz o que não é verdade”. Muitos

1 J. Piaget, The moral Judgement of the child. New York: Macmillan, 1932, p. 143.

de nós teriam parado aí e assumido que Clai conhecia o conceito de mentira da mesma forma que o adulto. Mas, Piaget continuou e, como resultado destas indagações, ele descobriu que o conceito de Clai para a mentira não é o mesmo que o de um adulto.

Um tipo de método clínico usado é o fornecido pelos testes padronizados, exceto que neste caso as perguntas são as mesmas para cada criança que for testada. Testes individuais de inteligência, como o Stanford-Binet, são desse tipo, como também o são muitos dos testes de personalidade, medos, ansiedade, etc, na criança. A vantagem óbvia de se ter o mesmo conjunto de itens para cada criança é que isto torna possível falar sobre as respostas dadas pelos grupos de crianças e comparar uma criança com outra. Mas, o que você perde quando usa as mesmas questões para cada criança é a flexibilidade que lhe permite explorar cada novo assunto com uma determinada crian ça. O estilo de método clínico que você escolherá, dependerá do tipo de informação que você espera conseguir.

Os estilos de métodos clínicos mais flexíveis, como o usado por Piaget e outros, têm suas desvantagens, semelhantes a algumas daquelas associadas às observações gerais. O observador-interrogador está muito envolvido no processo de interpretação do que a criança faz e, possivelmente, nas respostas sugeridas pela criança. Em função desse problema, muitos pesquisadores não gostam de usar apenas o método clínico individualizado embora, freqüentemente, eles os utilizem nos primeiros estágios da pesquisa, numa questão específica, a fim de "ter uma intuição" do comportamento da criança ou formular hipóteses. Assim, tal exploração com o método clínico é acompa nhada de experimentação ou observação rigorosa.

Procedimentos experimentais

Deslocando-se da observação "pura" ao método clínico, a maior rrtudança está na intervenção do observador-experimentador. No método clínico, a situação em si r &ei ap invés, o investigador intervém de algumas formas, ènunciando questões específicas ou introduzindo objetos ou testes especiais. Num ex perimento típico, um dos aspectos mais importantes é o controle da situação. O ideal é que num experimento, o experimentador vise "manter constante" todos os fatores, exceto aqueles sobre os quais ele deseja informações.Tomemoso exemplo da agressão da criança, novamente. Suponha que você quer saber se o reforçamento para a agres são conduzirá a um aumento de agressividade. Uma forma de procurar a solução desse problema poderia ser determinar em que freqüência cada criança de cada classe é re forçada pela agressão no lar, pela observação direta numa série de lares ou através de um questionário com os pais. Então, a criança poderia ser observada na situação fami liar ou na escolar. Este procedimento parece razoável para uma série de propósitos, pois ele envolve uma situação natural e pode apontar algo a respeito das práticas edu cativas utilizadas com a criança e seus efeitos, mas há muitas variáveis não-controla das. Por exemplo, você não controlou o que acontece com a criança na situação esco lar. Pode ser que se permita que algumas crianças mostrem uma boa quantidade de agressão antes que a professora entre na sala; outras podem ser repreendidas pela professora após uma leve agressão. Do mesmo modo, há pouco controle sobre a quantidade de recompensa ou punição no lar, sobre o tipo de reforçamento ou sobre a consistência na qual tal reforçamento ou punição é dado para um comportamento es pecífico. Certamente há inconsistências na 'vida real" e, se nós desejamos estudar o que ocorre na "vida real", o procedimento de observação menos estruturado poderá ser o método escolhido. Mas, observar todos os detalhes da situação total é tão com plexo que será difícil, senão

impossível, separar a “causa” real da agressão. A alterna tiva é desenvolver um experimento.

Suponha que uma de suas hipóteses sobre as variações da agressão entre as crianças — baseada na teoria da aprendizagem — é que as crianças que são recom pensadas pela agressão serão mais agressivas do que aquelas que não são recompen sadas. Você precisa estudar isto sob condições nas quais você possa controlar as re

compensas dadas à criança, Assim, você toma um grúpo de crianças, geralmente uma de cada vez, numa sala isolada com alguns brinquedos que podem incentivar a agres são, como uma arma, uma bola para treinar boxe, um martelo e outras coisas do gêne ro. Encoraja-se a criança a brincar livremente e cada vez que ela mostrar qualquer comportamento agressivo com os brinquedos, você diz algo como “Bom” ou “Essa é a maneira certa de brincar”. Com um outro grupo de crianças, segue-se o mesmo pro cedimento, exceto que nada é dito à criança sobre a sua forma de brincar. Este segun do grupo é geralmente chamado de grupo-controle: ele é proposto para indicar algo sobre como a criança se comporta, se não há intervenção; Assim, o comportamento do “grupo experimental” pode ser comparado com o comportamento do grupo-con trole. E provável que possa pensar sobre muitas outras variações que podem ser in cluídas: um grupo ao qual o experimentador diga “bom” em resposta a uma brincadei ra não-agressiva, um grupo no qual se dê a cada criança doces ou dinheiro ao invés de aprovai ão, pelo comportamento agressivo, etc. Há muitas comparações possíveis en tre os grupos.

O passo seguinte é escolher um tipo de teste que possa nos dizer se o tratamento dispensado à criança teve algum efeito ou não. Uma forma de fazer isso poderia ser observar a criança na escola maternal e ver se aqueles que foram recompensados pela agressão no experimento mostravam-se mais agressivos na situação natural do que as crianças do grupo-controle. Mas, há problemas óbvios com esta abordagem. Por exemplo, diferentes crianças deparar-se-ão com experiências muito diferentes na es cola maternal. A melhor estratégia para um bom experimento poderia ser escolher uma situação de teste padronizada, à qual todas as crianças seriam submetidas. Uma das formas poderia ser escother uma criança de cada vez, imediatamente após seu jogo inicial com os brinquedos, entrar numa sala com outra criança (geralmente uma criança que ainda não participou) e convidar as duas para brincar algum jogo específico, juntas. Em um experimento semelhante a este que eu acabei de descrever, que é imaginário, as crianças jogavam um jogo chamado “esconde o X”. Um X tinha sido pintado no chão e as duas crianças competiam para ver quem poderia esconder o X com seu cor po, no final de dois minutos. Durante o período de jogo o experimentador tinha pistas sobre a quantidade de pontapés, arranhões, mordidas, etc, para ver se a criança que ti nha sido recompensada pelo jogo agressivo era mais agressiva com sua parceira do que eram as crianças que tinham sido do grupo-controle. Se ocorre que o grupo expe rimental é mais agressivo do que o grupo-controle, então nós podemos concluir que a recompensa para a agressão tem, pelo menos, alguma relação com o nível de agressão observado.

Os aspectos cruciais de um experimento desse tipo são: (1) que o experimentador tenha o controle dos aspectos críticos ou relevantes da situação, (2) que, normalmente, apenas uma

variável seja mudada de cada vez, e (3) que as crianças sejam distribuídas, aleatoriamente, nos dois grupos.

Obviamente, experimentos desse tipo têm vantagens diferentes da observação ou método clínico. Eles nos permitem separar as várias forças que estão agindo sobre a criança (ou adulto) e examiná-las uma por vez. A desvantagem é que a situação experi mental é sempre artificial e, assim, há um problema para se generalizar do experimento para a vida real,

Todos esses três métodos que eu descrevi têm vantagens e desvantagens eviden tes. Em geral, felizmente, nós não temos que fazer uma escolha final entre eles; combi nações dos métodos podem ser usadas e as conclusões provenientes de pesquisas de diversos tipos podem ser combinadas. As hipóteses advindas da observação ou do método clínico podem ser testadas numa situação experimental e vice-versa. As mani pulações experimentais podem ser introduzidas nas situações de vida real e, assim, uma ampla gama de reações ou respostas pode ser observada. Muitos pesquisadores utilizam tanto as observações inestruturadas e semi-estruturadas quanto os procedi mentos experimentais, combinando os métodos; dessa forma, os pesquisadores con seguem maximizar as vantagens de cada um.

PROBLEMAS ESPECIAIS NA PESQUISA DO DESENVOLVIMENTO

Todas essas três técnicas que eu descrevi — observação, método clínico e proce dimento experimental — também são usadas pelos investigadores que estudam adul tos, De fato, tudo o que eu disse é igualmente aplicável a qualquer área da psicologia, embora todos os meus exemplos tenham sido extraídos da psicologia do desenvolvi mento. Mas, há alguns problemas específicos, na pesquisa do desenvolvimento da criança, que merecem menção.

Primeiro, em crianças muito pequenas há uma severa restrição no conjunto de suas possíveis respostas. Um bebê não pode falar com você, não pode lhe contar em pala vras se ele vê, ouve ou entende algo. O experimentador que deseja explorar o mundo do bebê precisa ser engenhoso para descobrir outras formas nas quais a criança possa dar respostas informativas.

QUADRO 2-1

PESQUISA LONGITUDINAL E TRANSVERSAL

No estudo da criança e de seu desenvolvimento, nós freqüentemente estamos interessados em ver o que ocorre ao longo do tempo. Em que medida uma crian ça de 4 anos é diferente de uma de 2 an9s? O que a criança mais velha pode fa zer e a mais nova não pode? Qual a consistência de comportamento existente dos 2 aos 4 anos (ou entre quaisquer outras duas idades)? A criança que é a mais agressiva aos 2 anos será a mais agressiva aos 4? Se não, quando emerge um padrão individual consistente? Há dúzias de questões como estas, todas as quais envolvem a comparação de crianças ao longo da idade.

Duas técnicas têm sido usadas para pesquisar questões desse tipo, A primei ra é o estudo longitudinal, no qual o mesmo grupo de crianças é estudado ao lon go do tempo. Muitos estudos longitudinais começam com a criança recém-nasci da e seguem-na através de observações e testes a cada ano ou mais, na medida em que a criança cresce. Há diversos estudos famosos desse tipo. Um deles, de senvolvido no FeIs Research Institute em Ohio, começou com um grupo de bebês nascidos entre 1930 e 1940. As crianças eram observadas e testadas diversas ve zes por ano até que elas atingissem 12 anos de idade e depois, isto ocorria nova mente, por volta dos 25 anos. Um estudo similar foi conduzido em Berkeley,

em bora neste caso as crianças não fossem acompanhadas até a idade adulta. Oca sionalmente, um estudo longitudinal é dirigido por um determinado grupo que tem um interesse específico. Louis Terman e seus associados na Universidade de Stanford, por exemplo, selecionaram um grupo de crianças super dotadas (gênios) na Califórnia, durante os anos 20 e acompanharam-nas até a meia idade; a última testagem foi feita quando os sujeitos tinham mais ou menos quarenta anos, porque Terman queria saber que tipo de sucesso profissional tinha sido al cançado por este grupo de pessoas tão especiais.

Os estudos longitudinais deste tipo, bem como os estudos a curto prazo, nos quais os grupos de crianças são observados e testados por diversos meses ou anos, são necessários se nós estivermos respondendo qualquer questão a respei to da consistência do comportamento ao longo do tempo. Simplesmente, não há outro modo de estu adequadamente a consistência. As pesquisas longitudi nais também nos permitem perceber que tipos de eventos.a’ alteram o comportàmento da criança. Por exemplo, se nós começamc com um grupo de crianças igualmente saudáveis ao nascerem e seguimo-las durante anos, nós ire mos verificar que algumas delas exibem problemas emocionais ou desordens

mentais, que podem ser delineadas a partir de determinadas experiências, duran te os anos que as estudamos.

Mas, é claro que os estudos longitudinais exigem um longo período de tem po. Nós precisamos esperar que a criança cresça antes que façamos uma nova observação ou façamos os próximos testes e, freqüentemente, levaremos muito tempo para alcançar as respostas às questões que nos interessam. Tais estudos são também extremamente dispendiosos e de difícil execução, simplesmente porque os sujeitos mudam-se, desistem e nós ficamos com apenas um subgru po auto-selecionado da amostra original. Assim, a menos que as questões que nós perguntamos requeiram absolutamente um estudo longitudinal — e algumas exigem — provavelmente, nós encontramos um tipo de estudo denominado transversal, no qual grupos diferentes de crianças de cada idade são estudados. Se você quer saber no que uma criança de 2 anos e uma de 4 anos diferem e no que elas se parecem, em geral, é suficiente tomar um grupo (preferivelmente um grupo grande) de cada idade e compará-los através de testes padronizados ou sob condições experimentais. Há uma enorme quantidade de pesquisas deste ti po na literatura sobre desenvolvimento infantil; dá-se a mesma tarefa à crianças de diferentes idades e se compara seus comportamentos. Mas, tenha sempre na lembrança que um estudo transversal não é, neste caso, um experimento. Os su jeitos não são aleatoriamente distribuídos pelos grupos, ao Contrário, os grupos são escolhidos em função de uma diferença que realmente existe entre eles. Ao término de tal estudo, você pode ter uma boa descrição da diferença, mas você não poderá explicar por que as crianças de 2 e 4 anos são diferentes. Isto implica em tomar uma boa teoria, juntamente com uma boa experimentação para superar a dificuldade.

Um segundo problema, extremamente difícil, trata do objeto total do estudo do desenvolvimento. Por definição, estar interessado pelo desenvolvimento é estar inte ressado pela mudança. O que os psicólogos do desenvolvimento desejam estudar é a mudança, mudanças visíveis, como por exemplo: aumento de peso ou altura, e mudan ças internas como a aquisição de conceitos complexos sobre o mundo, como relações espaciais, tempo,

sistema numérico e moralidade. No caso das mudanças físicas, a mesma unidade de medida pode ser usada no decurso do tempo: você pode medir sempre a altura com um metro. Mas, no caso das mudanças na personalidade ou habi lidades cognitivas, não há ‘‘réguas” eqüivalentes. Se nós assumimos que um caminho comum está sendo seguido por todas as crianças, então a tarefa é encontrar alguns instrumentos de medida que nos digam em que ponto do caminho a criança está, num determinado momento. Alguns processos de desenvolvimento, particularmente no de senvolvimento cognitivo, podem ser tratados desta forma. Mas, outros não podem e, de qualquer maneira, salvo para mudanças físicas, não há muitos instrumentos de me dida bons, que englobem toda a amplitude de idade. O teste de QI é uma tentativa ad mirável de se elaborar tal instrumento, mas ele também apresenta dificuldades.

Um problema afim emerge, quando nós procuramos estudar a continuidade no tempo. No Capítulo 4, há algumas discussões sobre diferenças de temperamento entre bebês, a partir do nascimento. Alguns bebês parecem calmos e mesmo preguiçosos; outros são ativos ou mais agitados. Estas características de comportamento persistem durante a vida? Esta é uma questão interessante, que tem conseguido chamar a aten ção dos pesquisadores, mas o problema da medida é extremamente complexo. Eu pos so medir a dimensão passivo-ativo de um bebê pela quantidade de movimentos corpo rais. Mas, esta é uma medida apropriada para uma criança mais velha ou para um ado lescente? É muito possível que haja uma consistência subjacente nos traços comporta- mentais, mas que o traço se manifeste de diferentes maneiras, à medida em que a criança fica mais velha. A agitação física pode ser substituída, por exemplo, pela rapi

dez mental ou comportamento impulsivo. Se nós medimos a agitação no decurso do tempo e verificamos que não há uma tendência para os bebês agitados se tornarem adolescentes agitados, nós poderemos concluir que não há consistência para a agita çao fisica e especular sobre as outras formas nas quais o traço original pode estar se manifestando;

Não é minha intenção sugerir que estes problemas sejam insolúveis. Eles não são. As pesquisas executadas têm sido dirigidas a alguns desses assuntos e alguns avanços teóricos têm sugerido novas respostas para o problema de mensuração ao longo do tempo. Mas, qualquer psicólogo do desenvolvimento precisa estar atento e sensível para estes problemas.

INTERPRETANDO AS INFORMAÇÕES

Uma vez que você tenha executado seu experimento, feito suas observações ou examinado uma criança utilizando o método clínico, você tem algumas informações. Agora, o que você vai fazer com elas? Quais as conclusões que você pode tirar, legiti mamente, delas?

Se tudo o que você deseja é uma descrição do que as crianças fazem numa deter minada situação, qualquer destes métodos será útil. Isto é, se você quer responder questão “o que”, você pode usar qualquer dos três. Se você observa algo numa situa ção natural, você pode ser capaz de dizer algo sobre o que a criança faz numa situação livre. Se você usar o método clínico, você poderá ser capaz de dizer algo mais sobre as idéias e conceitos da criança ou o que ela é capaz de fazer. Se você usou um experi mento, você pode ser capaz de dizer algo sobre as condições nas quais uma criança será ou não capaz de desempenhar alguma tarefa.

Mas e a questão “por quê”’? Imediatamente, nós entramos na questão da relação causal. Nós gostaríamos de ser capazes de dizer que o comportamento da criança é causado por alguma coisa, e aqui as várias técnicas alternativas não são igualmente úteis.

A partir dos estudos observacionais e, mesmo, dos estudos que empregam o método clínico, o melhor que nós geralmente podemos fazer é falar de relações entre as coisas. Nós podemos ser capazes de dizer, por exemplo, que maior será a probabili dade das crianças que são altamente agressivas, terem pais que são permissivos em relação à agressão. Mas, isso não é o mesmo que dizer que a permissividade causa a agressão. Tudo o que nós sabemos é que as duas coisas ocorrem juntas; nós não sabe mos se uma causa a outra, nem podemos delinear uma relação causal para tais obser vações. A estatística que você verá nestes estudos e nos livros-textos, descrevendo tais relações, é a correlação. Ela é apenas um número que pode variar de 0,00 a + 1,00, que descreve a força de uma relação entre duas variáveis. Uma correlação de 0,00 indica que não há relação entre as variáveis. Por exemplo, você pode esperar en contrar uma correlação zero ou próxima de zero entre o comprimento dos dedos dos pés e o QI; isto é, você não pode prever o QI de uma pessoa pelo conhecimento do comprimento dos dedos dos pés ou vice-versa. Uma correlação de + 1 ,00 ou -1,00, in dica que as duas variáveis são totalmente previsíveis, uma pela outra.

E lógico que as correlaçôes de 1 ,00 não são encontradas no mundo real, mas cor- relações de 0,80 ou 0,90 são encontradas e sugerem uma relação muito forte. Por exemplo, a correlação entre os resultados de QI em um teste, em gêmeos idênticos e desta ordem; conhecendo o QI de um dos gêmeos, você poderá prever o do outro, com considerável precisão. Uma correlação negativa ocorre quando as variaveis estao inversamente relacionadas, ou seja, um alto resultado em uma variável junto com um resultado baixo na outra. Por exemplo, há uma pequena correlação negativa entre o número de crianças numa família e o resultado de QI da última criança: um resultado de QI rebaixado tende a ocorrer com um número alto de crianças na família. Além disso, quanto mais próxima de 1 ,00 for a correlação, maior a força de relaçao entre as

duas variáveis. Correlações entre 0,50 ou 0,60 são muito comuns na pesquisa psico lógica e sugerem um grau de relacionamento moderado, embora com muitas variações ou exceções.

E importante lembrar que as correlações, bem como as descrições de relações, ainda que sejam interessantes e sugiram causas, não podem, por si, provar uma cau sa.

Deixe-me usar um exemplo bastante tolo. E um fato que há uma correlação entre o número de refrigeradores vendidos a cada ano desde 1900 e o número de mortes por câncer no pulmão. Quanto maior for a venda de refrigeradores, maior será a incidência de câncer no pulmão. Mas, nem você nem eu irei concluir a partir desta correlação, que a venda de refrigeradores causa câncer no pulmão. Ao contrário, nós podemos sus peitar que há outros fatores em nosso ambiente, além do aumento de refrigeradores e que, provavelmente um ou mais desses fatores esteja causando o aumento do câncer no pulmão.

O exemplo do refrigerador é muito fácil porque é evidente que não há uma relação causal, mas poderá haver outras situações nas quais você possa ser levado a concluir que há uma relação causal. E um fato que a mulher que fuma é mai passível de ter um bebê prematuro do que a mulher que não fuma. Isto é, há uma correlação entre fumar e prematuridade. E terrivelmente tentador dizer: “Ah O fumo causa prematuridade; as- sim, se todas as

mulheres deixassem de fumar, nós teríamos minimizado o número de bebês prematuros". Esta pode ser uma relação causal, mas nós não podemos concluí-la a partir de uma simples parcela da informação. Nós precisamos ter uma variedade de outros fatos antes que possamos chegar a qualquer tipo de conclusão causal. Por exemplo, em primeiro lugar, o que faz com que algumas mulheres fumem e outras não? Pode ser que algumas mulheres fumem porque elas são mais nervosas, e é seu nervosismo que causa a prematuridade. A única forma de se decidir esta questão seria através de um experimento no qual você tomasse algumas mulheres de um grupo que não fuma e lhes pedisse que integrassem o "grupo fumante", Mas, é certo que você não pode fazer isso, pois este não é um procedimento ético, convidar alguém para fa zer algo num procedimento experimental que você sabe que pode ser prejudicial para ela ou ele. Uma alternativa seria escolher um grupo de mulheres que já fumam e fazer com que metade delas parem de fumar durante a gravidez, mas por várias razões práticas (incluindo a dificuldade de persuadir as pessoas para deixar de fumar) este ex perimento não foi efetuado. Ao invés disso, nós precisamos confiar nas informações das pesquisas com animais (e, neste caso, nós temos o problema de generalização de achados da psicologia animal para o homem) e em explorações correlacionais e deta lhadas das relações envolvidas. Por exemplo, se nós suspeitamos que o nervosismo pode ser um fator causal, nós precisamos escolher uma medida de nervosismo e pro curar saber se as mulheres não-fumantes, que são muito nervosas, tendem mais a ter um bebê prematuro do que as mulheres menos nervosas, não-fumantes. Relações cau sais podem ser alcançadas de toda sorte de procedimentos, mas elas não podem ser completamente demonstradas apenas através de técnicas correlacionais.

Por outro lado, um procedimento experimental pode permitir que se estabeleçam alguns tipos de relações causais. Se você mantiver todas as coisas constantes, exceto o elemento que irá manipular e se vir diferenças no comportamento, poderá ter quase certeza que a causa da diferença no comportamento foi o tratamento. Se as crianças que foram recompensadas pela agressão são mais agressivas no brinquedo com seus colegas do que as crianças que não foram recompensadas pela agressão, nós podemos estar quase certos que nesta situação experimental as situações prévias de recom pensa para agressão eram a causa do aumento de brincadeiras agressivas. É claro que isto não significa que toda agressão seja causada pela história de reforçamento. Todos os experimentos nos demonstram que, recompensando a agressão, pode-se aumentá la sob certas condições. Mas, pode haver muitos outros fatores que também aumen tam a agressão.

A tônica de toda esta discussão é enfatizar que é difícil elaborar conclusões de

qualquer variedade de pesquisas. Se você lida com a situação natural, você será inca paz de estabelecer relações de causa e efeito; se você optar por um experimento mais controlado, você terá dificuldades para dizer como o comportamento que você obser vou no experimento se relaciona com aquilo que acontece numa situação natural. O melhor é combinar as diversas técnicas, como anteriormente sugeri. Uma combinação dos metodos experimental e correlacional pode nos permitir algumas conclusões claras sobre as causas, como na pesquisa sobre dieta a ser discutida no capítulo 3. De fato, estabelecer conclusões a partir de pesquisas é, quase sempre, um processo de ligação de descobertas de diversos estudos feitos com diversos métodos. Se a mesma conclu sao parece ter sido encontrada por diferentes pesquisi e para diferentes estra tegias, então nossa confiança nesta conclusão é aumentada.

UMA PALAVRA SOBRE BOA E MÁ PESQUISA

Eu espero que o que eu disse sobre estilos de pesquisa tenha lhe dado algumas pistas de como avaliar qualquer pesquisa que você leia. Mas, talvez, valha a pena eu detalhar algumas diretrizes mais específicas.

1. O tipo de técnica de pesquisa, se primariamente observacional, clínica ou experimental, não determina por si próprio se a pesquisa será boa ou ruim. Qual dessas técnicas será útil e boa dependerá das questões que você esteja enunciando e do tipo de conclusões que você pretenda alcançar, a partir da pesquisa. Assim, não deixe que alguém lhe convença que a observação ou o método clínico são ruins porque são “não-científicos”.

2. Se é feita uma pesquisa experimental, é crucial que o experimentador controle realmente a situação e que ele não tenha feito algum erro técnico. Posso dar um exem plo em outra área: num estudo de Agricultura, que eu li certa vez, o experimentador queria saber se as batatas cresceriam melhor se fosse colocado feno em volta delas enquanto estivessem crescendo, ou se cresceriam melhor com um plástico preto em volta. Mas então, ao invés de usar a mesma variedade de batatas para os dois trata mentos, ele também variou o tipo de batata e, assim, ele obteve uma variedade cres cendo sob o feno e outra sob o plástico preto. Quando tudo já estava feito, ele não po de concluir se as diferenças encontradas sob as duas condições eram resultantes da batata ou do tratamento empregado. Este exemplo pode parecer um tanto tolo, mas ele é retirado de um estudo real e pesquisas igualmente mal planejadas também po dem ser encontradas na literatura de desenvolvimento infantil. Assim sendo, não é por que um trabalho é descrito como um “experimento” que seus “resultados” serão, ne cessariamente, verdadeiros.

3. Do mesmo modo, não é o fato de uma pesquisa ser nova que a torna mais va liosa do que uma velha pesquisa, na resposta à mesma questão. Há uma grande quan tidade de pesquisas maravilhosas, realizadas dos anos 20 aos 60; é fácil cair no hábito de colocar maior valor nos trabalhos novos, e isto nem sempre é válido.

4. O número de crianças estudadas ou observadas é um fator importante. Mas, há alguns tipos de estudo nos quais faz sentido tomar apenas um pequeno número de crianças para a observação ou investigação clínica. Em muitos estudos sobre o efeito do condicionamento operante, por exemplo, há apenas um sujeito. Uma única criança é observada antes do tratamento, seu padrão de reforçamento é mudado e seu compor tamento posterior é observado para ver se houve mudança. O que esta observação nos conta é que os princípios do condicionamento operante são eficientes com esta criança e este determinado comportamento. Em outras circunstâncias você deve atentar para estudos que usem um número muito pequeno de sujeitos. Nós não podemos generali zar tão bem de uma pesquisa envolvendo 6 crianças como numa pesquisa que envolva 60 ou 600 crianças.

Você pode notar também que agora eu estou realmente dizendo algo sobre sua própria experiência pessoal. Se você tem uma criança ou convive muito com crianças,

é terrivelmente tentador tomar a própria experiência como “a verdade” e ignorar os achados provenientes de experimentos ou observações cuidadosamente controladas com uma grande quantidade de crianças, quando eles não concordam com sua própria experiência. Sua experiência pode ser útil e válida, mas é baseada em uma pequena amostra de crianças, sob

condições não-controladas, com seus próprios viéses in fluenciando a observação. Não ignore uma boa pesquisa simplesmente porque esta discorda de suas próprias observações; suas observações podem estar erradas ou elas podem ser certas para apenas uma criança em especial e em circunstâncias especiais. O que você tem experimentado pode ser muito valioso para sugerir questões ou pos síveis explicações, mas não deve ser tomado como o padrão para se comparar todas as descobertas de pesquisas.

Para mim mesma, eu uso alguns critérios maiores, na avaliação de qualquer pes quisa.

1. Ela é clara? Eu posso entender por que foi feita e o que descobriu?

2. Este achado é importante ou trivial? Há diversas pesquisas, tecnicamente muito boas, sobre um problema pequeno e muito pouco interessante. É claro que, se eu puder ter uma pesquisa tecnicamente boa sobre um problema importante, esta terá minha preferência, mas mesmo as pesquisas com alguns defeitos técnicos, que tratam de um problema importante, podem se tornar valiosas com o correr do tempo.

3. A pesquisa leva a novas idéias, novos insights', novas proposições teóri cas? Novamente, as pesquisas que têm falhas técnicas também podem ter esta quali dade de provocar novos pensamentos sobre um determinado problema. Obviamente, em tais casos, os novos 'insights ou idéias precisam ser seguidos por pesquisas me lhor elaboradas.

4. Os achados de um determinado estudo são consistentes com outros na mes ma área? A inconsistência com 05 Outros achados não deve nos levar a descartar uma pesquisa; novas hipóteses podem ser criadas a partir de descobertas inconsistentes. Mas, se dez estudos mostram um resultado e há um único que sugere outra conclusão, você deve examinar o método deste, com muito cuidado.

5. As descobertas são replicáveis? Isto é, se a mesma pesquisa for feita nova mente, poder-se-á obter os mesmos resultados? A replicabilidade talvez seja um cri tério mais usado por pesquisadores profissionais do que por leigos; todavia, é um cri tério muito importante.

6. Finalmente, as conclusões obtidas pelos pesquisadores são coerentes com os dados? São apropriadas ao método? Há relações causais baseadas em dados correIa cionais?

Resumo

1.É necessário algum conhecimento sobre os métodos de pesquisa e a lógica de análise de pesquisas, tanto para evitar ser enganado por uma pesquisa ruim quanto para ajudar na interpretação dos achados apresentados neste e em outros livros.

2.Três estratégias são utilizadas pelos pesquisadores, visando obter informações sobre o comportamento da criança.

a) observação, na qual há diversos métodos

b) método clínico, no qual há mais julgamento e intervenção do pesquisador

c) experimento, no qual o pesquisador controla todas as variéveis menos a que ele está particularmente interessado, podendo assim, observar o comporta mento numa situação menos complexa e ver, com clareza, os efeitos de va riáveis independentes que, possivelmente, são importantes.

3. Cada tipo de pesquisa tem uma determinada vantagem e muitos pesquisadores usam uma combinação de diversos métodos.

4. Na interpretação de informações de pesquisas de vários tipos, as respostas as questões "o que" podem ser obtidas por qualquer método: observação, metodo clínico e experimentos, todos podem permitir informações descritwas e fatuais.

5.Explicar as ca m ortamento é mais pxo. Hipóteses sobre as causas podem advir de observações ou o método clínico, mas a abordagem experi mental é necessária até certo ponto, para permitir indicações evidentes de cau salidade.

6. Precisamos ser bastante cuidadosos com os resultados de pesquisas de natureza correlacional. Muitas vezes, o estabelecimento de relações causais é tentador e precisa ser evitado.

7. Para dizermos se uma dada pesquisa é boa ou ruim, devemo-nos basear em di versos critérios, incluindo se ela é clara, se o resultado é importante ou trivial, se a pesquisa desperta idéias novas, se seus resultados são consistentes com ou tros e se a conclusão obtida é consistente com o método empregado.

Leituras e Referências Sugeridas

Barker, R. G. & Wright, H. F. One Boy's Day: A Specimen Record of Behavior. New

York: Harper & How, 1951.

Um excelente exemplar do uso da observação detalhada, na qual os autores tentaram des crever todos os eventos em um dia de vida de um menino.

Bijou, S. W. & Baer, D. M. The Laboratory: Experimental Study of Child Behavior In P.

H. Mussen (Ed.) Handbook of Research Methods inChi/d Development. New York:

Wiley, 1960.

Um texto técnico e abrangente, retirado de um livro com outros capítulos sobre métodos experimentais, para o estudo de tipos específicos de problemas, como a aprendizagem da criança, desenvolvimento perceptual, desenvolvimento cognitivo, etc.

GoIlin, E. S. A Developmental Approach to Learning and Cognition. In L. P. Lipsitt & C. C. Spiker (Eds.), Advances in Chi/d Deve/opment and Behavior Vol. 2. New York: Aca demic Press, 1965.

Esta é uma das mais claras apresentações sobre um método de resolver os problemas de senvolvimentais que eu tenho conhecimento. O artigo foi escrito para profissionais e não para estudantes ou leigos e pressupõe muito conhecimento técnico; recomendado apenas para aqueles que estão realmente interessados no problema de fazer pesquisas desenvolvi-mentais.

Kagan, J. Change and Continuity in Infancy. New York: Wiley, 1971.

Contém uma excelente, embora breve, discussão sobre o problema de se estudar a conti nuidade no desenvolvimento (principalmente nas páginas 12-22) numa linguagem que é mo deradamente técnica, porém clara.

Kagan, J. & Moss, H. A. Birth to Maturity. New York: Wiley, 1962.

A descrição do estudo longitudinal de Ohio, apresentado no Quadro 2-1 deste capítulo, mo deradamente técnico mas de interesse para aqueles que estão preocupados especificamen te com o problema da consistência do comportamento ao longo do tempo.

Wohlwill, J. F. The Study of Behavior Development. New York: Academic Press, 1973. Este é um outro livro para aqueles que estão realmente interessados em questões metodo lógicas. E a mais recente e completa tentativa de tratar as intrincadas questões envolvidas no estudo das mudanças com a idade; este é um texto de estilo difícil e, talvez, mais ade quado para exemplificar como os especialistas vêem o problema.

Wright, H. F. Observational Child Study. In P. H. Mussen (Ed.), Handbook of Research Mefhods in Chi/d Development, New York: Wiley, 1960.

A obra apresenta uma descrição bastante detalhada e, mesmo enciclopédica, de todos os possíveis métodos de observação e uma análise crítica de cada um. Se você esta interessa do em qualquer tipo de observação, você pode obter uma boa idéia de como esta e feita, a partir deste capítulo.

PROJETO 1

OBSERVAÇÃO DE UMA CRIANÇA

A Respeito dos Projetos

Na medida em que o que se segue é o primeiro de uma série de projetos que são sugeridos ao final de muitos dos capítulos deste livro, faz-se necessário alguns comen tários gerais. Você pode realizar estes projetos por si próprio ou sob a direção de um professor. Você pode pensar e meditar sobre as conclusões do estudo ou dividir seus esforços com outros. Meu propósito, ao planejar estes projetos, é sugerir caminhos nos quais você possa experimentar, mais diretamente, um pouco de material discutido no capítulo. Você leu sobre a observação, aqui está a oportunidade para tentá-la e ver, por si próprio, quais são algumas das dificuldades. Em capítulos posteriores, haverá sugestões para projetos, envolvendo ouvir e anotar a linguagem de uma criança peque na ou a conversa entre uma criança pequena e sua mãe e a aplicação de um teste pa dronizado simples em uma criança mais velha. Em cada caso, eu dou instruções deta lhadas, que devem ser seguidas tão à risca quanto possível.

Passo 1. Localize uma criança entre 18 meses e 6 anos de idade; as idades de 2, 3 ou 4 se rão melhores.

Passo 2. Obtenha a permissão dos pais da criança para uma observação. Diga-lhes que é uma tarefa de um curso, que você não irá testar a criança, mas apenas deseja observar uma criança normal em sua situação normal.

Passo 3. Consiga um momento em que você possa observar a criança em seu habitat natu ral” por cerca de uma hora. Se a criança freqüenta uma escola maternal, será interessante ob servá-la ali. Se não, a observação poderá ser feita na casa da criança ou em alguma situação fa miliar à criança. Você não precisa pajear a criança durante a observação. Assim, pode haver mais alguém na situação, a quem você possa recorrer se necessário, tanto na casa da criança quanto na escola maternal.

Passo 4. Quando chegar o momento da observação, coloque-se no lugar mais irrelevante pos sa'vel. Pegue um pequeno banco se quiser, de forma que você possa movê-lo quando a criança movimentar-se. Se você estiver na situação de uma escola maternal, você não precisará dar ex plicações à criança. Se você estiver na casa da criança, provavelmente ela lhe perguntará o que você está fazendo. Diga que você está fazendo algo para a escola e que precisa escrever algu mas coisas. Não incite qualquer tipo de contato com a criança; não lhe dirija o olhar, não sorria e não fale com ela, a menos que esta se dirija diretamente a você. Se a criança falar com você di ga-lhe que você está ocupado e que poderá brincar com ela em pouco mais tarde.

Passo 5. Comece sua observação. Por uma hora, anote tudo que a criança fizer, pelo menos o possível. Anote a fala da criança palavra por palavra; se a criança estiver conversando com al guém, anote também o que lhe respondem, se você puder. Descreva os movimentos e compor tamentos da criança. Mantenha sua descrição o mais livre de avaliação e intenção que você pu der. Não escreva "Sara foi para a cozinha para pegar um doce". Você não sabe por que, de início, ela foi para lá. O que você viu foi que ela parou o que estava fazendo e entrou na cozinha. Então você a viu com um doce. Descreva o comportamento dessa maneira, não tirando conclu sões ou fazendo conjecturas sobre o que está se passando na cabeça da criança. Evite palavras como "tentou", "irada", "contestou", "queria", etc. Descreva apenas o que você vê e ouve,

Passo 6. Quando você tiver completado a observação e tiver a oportunidade de pensar um pouco sobre sua experiência, releia o que você fez e considere as seguintes questões: Você con seguiu manter todo o relato livre de intenções em toda a descrição? Você conseguiu manter a objetividade? Você foi capaz de anotar tudo o que a criança fez? Se não, que tipos de coisas fo ram deixadas de lado? Você percebeu que, na medida em que se tornou mais difícil anotar tudo, você começou a resumir mais os comportamentos da criança? Como tais resumos afetaram sua habilidade para usar as informações? Que tipo de informações sobre a criança você acha que pode ser extraída de seu relato? Outra pessoa pode ter uma medida ao nível de atividade da criança a partir de seu relato ou contar o número de vezes que a criança buscou atenção? O que pode ser retirado de seu relato? Quais as mudanças no método de observação que você poderia introduzir para obter outros tipos de informações? Qual foi, segundo você, o efeito de sua pre sença sobre o comportamento da criança?

Capítulo 3 - O Desenvolvimento Pré-Natal e o Nascimento

Sem dúvida, muitos de nós pensamos de um modo ingênuo sobre o começo da vida da criança, como sendo o momento em que ela nasce. Nós sabemos que há nove meses anteriores, mas, exceto para a mãe grávida, que sente o bebê movendo-se dentro dela, a criança não tem realidade para nós, até que tenha nascido. Em função deste tipo de viés e porque até muito recentemente não tem havido boas formas de se descobrir muito do que acontece a uma criança durante os nove meses in utero, é fácil ignorar os primeiros nove meses como, comparativamente, não importantes.

Mas, eles são vitalmente importantes para o desenvolvimento da criança. O desen volvimento durante o período anterior ao nascimento (o período pré-natal) é a base de tudo o que se seguirá. O fato de que o desenvolvimento durante o período pré-natal seja completamente normal para muitas d crianças, absolutamente não reduz a im portância do período. Há muitas coisas que podem ir mal e, quando algo vai mal duran te o período pré-natal, geralmente é sério e permanente.

Comecemos, como é usual, com uma descrição. O que é, exatamente, o curso de desenvolvimento normal para a criança recém-concebida?

CONCEPÇÃO E DESENVOLVIMENTO EMBRIONÁRIO

O primeiro passo no desenvolvimento de um ser humano singular é, obviamente, a concepção — o momento em que um único espermatozóide do homem atravessa a parede do óvulo proveniente da mulher. É claro que a concepção não pode ocorrer em qualquer momento. O óvulo precisa estar numa posição onde possa ser alcançado pelo espermatozóide, e isto ocorre apenas num breve período durante cada ciclo menstrual. Em geral, uma mulher produz um óvulo por mês, a partir de um dos dois ovários (em bora algumas mulheres, naturalmente ou em função de drogas para fertilidade, produ zam mais do que um óvulo por mês e, assim, possam conceber mais do que uma criança por vez). O óvulo viaja do ovário, caindo pela trompa de Falópio dentro do útero e, algumas vezes durante a jornada, se a mulher teve um intercurso recentemen te, um espermatozóide pode alcançar o óvulo e atravessar a parede externa da célula: uma criança foi concebida (veja a figura 1 na qual há um croqui das partes do corpo relevantes). Se a concepção não ocorrer, o óvulo desintegra-se no útero em poucos dias e assim, não há possibilidade de concepção até a próxima ovulação.

Se a concepção ocorreu, os 23 cromossomos da célula espermática e os 23 cro mossomos do óvulo combinam-se para produzir os 23 pares de cromossomos que irão orientar o desenvolvimento de uma única criança.

Algumas vezes durante as primeiras 24-36 horas após a concepção, aquela célula única se divide em duas (um processo denominado mitose), tendo cada célula nova, os 23 pares de cromossomos. A mitose continua com uma rapidez aumentada, de forma que dentro de alguns dias há diversas dúzias de células e a massa total tem o tamanho aproximado de uma cabeça de alfinete. Após cerca de duas semanas o óvulo fertiliza do ainda continua a se subdividir, tendo deixado a trompa de Falópio, alcançado o úte ro e se fixado na parede uterina. A fim de se ligar à parede do útero, o grupo de células desenvolvidas tem que realizar seu primeiro labor de divisão — a primeira clara dife renciação de células em tipos separados. O grupo total de células divide-se em dois grupos, um dos quais forma um tipo

de esfera envolvendo o grupo de células internas. Então, a esfera desenvolve cílios que a ligam à parede do útero.

A figura 2 é uma representação esquemática do bebê em desenvolvimento, deno minado embrião neste estágio, após a primeira diferenciação ter se completado. Em torno do embrião está uma série de membranas, dentro das quais há uma substância líquida (tecnicamente denominada líquido amniótico ou liquor amnii). A placenta é um órgâo básico que separa a corrente sangüínea da criança e da mãe, através da qual passam as substâncias nutritivas para a criança em desenvolvimento. O embrião, como você pode ver no diagrama, é ligado à placenta por meio do cordão umbilical, no qual há duas artérias e uma veia, que levam e trazem o sangue do embrião, via placenta. A corrente sangüi'nea da mãe também é aberta para a placenta, mas entre o sangue da mãe e o do embrião há membranas que servem como tipos de filtros, prevenindo a

passagem de muitas substâncias potencialmente prejudiciais como, por exemplo, viro ses. Os componentes importantes do sangue da mãe como proteínas, açúcares e vita minas passam através da membrana para a corrente sangüínea da criança, da mesma forma que certas drogas (incluindo o álcool e nicotina).

A criança em desenvolvimento continua a ser denominada de embrião, até cerca de oito ou dez semanas após a concepção. O crescimento durante o período embrio nário é extremamente rápido, com rápidas divisões celulares e diferenciação de fun ções entre as células desenvolvidas. Como você pode ver, na gravura do embrião, nes te estágio, a cabeça constitui a maior parte do corpo em desenvolvimento, mas outras partes do corpo, incluindo vários órgãos, também desenvolvem-se durante o período embrionário. Pela oitava semana de idade o embrião, agora com cerca de 5 centíme tros de comprimento, tem tudo o que se segue:

olhos

orelhas (embora localizadas mais abaixo, na cabeça, do que eventualmente estarao) uma boca que já abre e fecha

um nariz

um fígado que já secreta bílis

um coração (com batimentos rudimentares) e um sistema circulatório braços com cotovelos e pernas com joelhos

dedos das mãos e dos pés (embora estes sejam mais parecidos com pés de pato)

Feto Músculo Uterino

Figura 2. O feto durante a primeira parte do quarto mês de gravidez. Vê-se a placenta, o cordão umbilical e a ca vidade amniótica. (Fundamentais of human reproduc tion. New York: McGraw-Hill, 1948).

uma cauda (a qual torna-se menor após este estágio. O cóccix, o último osso da espi nha é um remanescente desta cauda)

uma medula espinal ossos

O PERÍODO FETAL

Começando por volta do terceiro mês de gravidez, o embrião torna-se o feto e permanece ‘o feto’ por todo o período pré-natal restante. Durante o período embrio nário aparecem, virtualmente, todos os principais sistemas de órgãos, além de todas as outras principais partes do corpo e dos rudimentos de músculos e nervos. Os sete meses restantes envolvem, principalmente, um processo de refinamento e aprimora mento do que já foi desenvolvido. É quase como o processo de construção de uma casa. Você primeiro constrói o chão, depois os alicerces para as paredes e o teto. Este esqueleto da casa tem a forma total da casa pronta; você pode ver onde irão as janelas e portas, que forma serão os aposentos, como o telhado será. E este estágio é alcança do rapidamente. Depois, há um processo muito longo de acabamento que consiste em preencher em torno do esqueleto já estabelecido. Isto ocorre com o embrião e o feto. Ao fim do período embrionário, as principais partes estão todas ali, ao menos em uma forma básica; os próximos sete meses são para o processo de acabamento. A principal exceção a este padrão de desenvolvimento é o sistema nervoso, que ainda se apresen ta numa forma bastante rudimentar às oito semanas de idade, de modo que apenas uma pequena parte do cérebro e um esboço da medula espinal se desenvolverem. O desenvolvimento maior do cérebro e sistema nervoso não ocorre até o final de três meses de gravidez ou mais e continua dos primeiros seis meses até um ano após o nascimento do bebê.

Para lhe dar alguma idéia do tipo de desenvolvimento que ocorre durante os sete meses do estágio fetal, deixe-me delinear algumas das mais importantes modifica ções:

Pelo fim da 1 2 semana o feto tem cerca de 7,5 centímetros de comprimento e desen volveu as pálpebras; os músculos estão se desenvolvendo mais extensivamente; os órgãos sexuais estão satisfatoriamente desenvolvidos, de forma que o sexo da criança pode ser facilmente determinado.

Pelo fim da 1 6 semana a mãe pode, geralmente, sentir os primeiros movimentos fe tais; o feto está com cerca de 11,5 centímetros de comprimento; os lábios estão bem formados e podem se movimentar; a boca pode ser aberta e fechada e o feto pode, até mesmo, mostrar alguma atividade de engolir; as mãos podem se abrir e fechar e o polegar pode se virar para baixo.

Pelo final da 20 semana, o feto tem cerca de 25 centímetros de comprimento; tem uma aparência muito mais humana e pode começar o crescimento de cabelos. Du rante este período, alguns fetos, aparentemente acidentalmente ou de outra maneira levam um dos polegares para dentro da boca e mostram a sucção deste polegar.

Pelo final da 24 semana as unhas estão desenvolvidas; os olhos estão completamente formados; o feto tem glândulas sudoríparas e papilas gustativas. Nesta idade, os fetos podem sobreviver se nascerem prematuramente. Agora, eles são capazes de respirar, mas a sobrevivência é rara para os bebês nascidos nesta época.

O final da 28 semana marca a linha divisória entre a sobrevivência e a não sobrevi vência; os sistemas nervoso, circulatório e respiratório estão todos suficientemen te desenvolvidos para suportar a vida, caso a criança nasça prematuramente, em bora ainda haja grandes dificuldades e as crianças nascidas assim cedo não te nham uma taxa muito alta de

sobrevivência. Os bebês prematuros, nascidos neste estágio, têm um ciclo de sono e vigília ainda muito pouco desenvolvido e sua res piração não é muito regular.

QUADRO 3-1

DESVENDANDO O CÓDIGO GENÉTICO

No primeiro capítulo e novamente neste, eu falei sobre os cromossomos e os gens como ‘‘causas” ou fontes da transmissão hereditária e do código matura cional. Até pouco tempo, embora se soubesse que os cromossomos e os gens componentes estavam envolvidos na hereditariedade, não se conhecia os meca nismos mais precisos, através dos quais a transmissão hereditária é efetuada. Ainda há muito para ser explorado e compreendido, mas diversos progressos têm sido feitos.

Os gens são, em grande medida, compostos por uma substância química chamada ácido desoxirribonucleico (DNA). A molécula de DNA carrega o código genético e transmite as informações sobre padrões maturacionais de uma gera ção para outra. Mas, com o que o DNA se parece? Como executa sua função? Em 1953 Watson e Crick sugeriram um modelo para a molécula de DNA, que resol veu diversos problemas. Em seu modelo, a molécula de DNA é composta de um tipo de escada torcida (uma espiral dupla); os degraus da escada são compostos por substâncias químicas, denominadas bases, as quais são ligadas a cadeias de moléculas de açúcar e fosfato. Em decorrência de sua forma, a molécula de DNA

pode se duplicar perfeitamente, se desenrolando, se separando e assim, cada metade reproduz a outra metade que falta. Este processo, que ocorre durante a mitose, faz com que cada célula nova contenha o código completo.

Desde o trabalho pioneiro de Watson e Crick, tem havido uma série de pes quisas sobre o código genético e um certo número de questões remanescentes tem sido resolvido. Eventualmente, haverá uma explicação para o fato de que, durante o desenvolvimento, cada célula individual muda de uma forma diferente das demais. Algumas células se tornam ossos, algumas partes dos vasos san güíneos, etc. Na medida em que cada célula contém o código total, precisa ha ver algum mecanismo para por em ação apenas uma parte do código. Até o presente, este mecanismo ainda não foi bem compreendido, mas nós estamos muito mais próximos da compreensão do que estávamos em 1952.

Da 28°. à 408. semana há um aprimoramento e organização gradual das habilidades e sistemas da criança. O sistema nervoso (cérebro e nervos) continua a se desenvol ver durante este período, da mesma forma que os sistemas sensoriais.

A IMPORTÂNCIA DA SEQÜENCIA

Um dos pontos mais importantes a respeito do desenvolvimento pré-natal da criança é sua notável regularidade e possibilidade de previsão. As várias mudanças ocorrem numa ordem aparentemente fixa, num período de tempo fixo. Para ser preci sa, as coisas podem sair errado, como eu explicarei mais detalhadamente, mas, para a grande maioria das crianças, o processo total transcorre num padrão fixo e previsível.

Nós não precisamos ir muito longe, em busca de uma explicação. Na medida em que há tamanha regularidade numa seqüência fixa, a maturação parece ser a resposta óbvia. O feto

não aprende como desenvolver suas unhas. Ele não precisa receber es tímulo do exterior para que elas cresçam. Mais do que isso, as unhas, da mesma forma que todas as outras partes do sistema complexo são, aparentemente, controladas por um código desenvolvimental contido nos gens.

Para ser mais correta, nós não sabemos com exatidão, como o código genético opera. Recentemente, os biólogos solucionaram parte do mistério, descobrindo a es trutura química e a composição dos gens e dos cromossomos, Mas nós ainda não co nhecemos como a célula individual “sabe” que tem que se tornar parte do coração, do cabelo, do cérebro ou como a seqüência desenvolvimental é codificada O que nós po demos saber é que a seqüência em si mesma é afetada apenas por influências abso lutamente extremas e que ela parece ser universal para nossa espécie.

INFLUENCIAS AMBIENTAIS SOBRE O DESENVOLVIMENTO PRÉ-NATAL

Eu enfatizei a universalidade da seqüência desenvolvimental e o fato desta seqüên cia dificilmente ser rompida. Ambos os pontos são importantes e verdadeiros, mas também é importante conhecer algo sobre o tipo de influências que podem romper o processo maturacional normal,

Um conhecimento do desenvolvimento pré-natal atípico é necessário e interessan te, por duas razões principais. Primeiro, um estudo da interação entre processos matu racionais e ambieritais durante o período pré-natal pode possibilitar uma compreensão da interação entre estes dois fatores. Por outro lado, por exemplo, a regulaçâo das influências ambientais é tão importante (senão mais importante) quanto o tipo de in fluências ambientais. Se a regulação é tão importante na fase pré-natal, talvez também

o seja após o nascimento e, então, nós podemos abordar o estudo da criança mais ve lha com tais hipóteses em mente.

Segundo, há importantes implicações políticas e sociais no estudo do desenvolvi mento pré-natal atípico. O desenvolvimento pré-natal atípico é mais comum entre crianças pobres do que entre as mais abastadas. Quais são as razões para essa distri buição? E um fato social que nós precisamos aceitar? Ou algumas destas dificuldades podem ser prevenidas? De fato, muitas formas de desenvolvimento atípico podem ser prevenidas através de um diagnóstico próprio e um tratamento pré-natal ou através de programas de vacinação e dietas suplementares. Quanto melhor nós compreendermos o desenvolvimento atípico, mais capazes nós seremos, enquanto sociedade, de desen volver programas preventivos e curativos.

Na medida et’n que eu penso que estas duas razões são bastante persuasivas, a atenção maior, no restante do capítulo, será dada sobre “as coisas que podem ir mal”. Meu interesse não é ser repulsiva ou alarmista. Tenha sempre em mente que o desen volvimento pré-natal é normal e sem incidentes na maioria dos casos. Mais do que isso, a discussão dos problemas é uma tentativa de informar tanto a respeito das coi sas que podem não ir bem quanto sobre como elas podem ser evitadas ou tratadas.

Doenças da Mãe

Muitas doenças não podem passar através da membrana da placenta para a crian ça, mas há algumas poucas exceções nas quais o agente da doença é pequeno o bas tante para passar para a corrente sangüínea da criança.

RUBÉOLA

O sarampo alemão (mais apropriadamente chamado Rubéola, porque não é a mesma doença que, em geral, é chamada de sarampo) é uma das mais desastrosas doenças que a mãe grávida pode contrair, embora seja ordinariamente perigosa para o feto apenas se a mãe a contrair durante os primeiros três a cinco meses de gravidez. Embora a própria mãe possa ficar apenas superficialmente doente, a doença passa pela placenta, infectando a criança e interferindo no desenvolvimento de todos os órgãos e s que estão em processo de desenvolvimento neste momento. Em geral, os “bebês com rubéola” nascem surdos, bem como, freqüentemente, com anormalidades cardíacas ou catarata. Estas anormalidades são geralmente acompanhadas por retardo mental que pode variar de brando a severo. Cerca de 50% dos fetos de mães que tive ram rubéola durante os três primeiros meses de gravidez são abortados, natimortos ou nascem com deficiências.

A rubéola é evitável. As vacinas contra a rubéola são disponíveis, podendo ser aplicadas a todas as crianças, como parte de um programa regular de imunização. As mulheres adultas que não tiveram acesso a tal imunização quando crianças, podem ser vacinadas posteriormente. Mas, isto deve ser feito ao menos três meses antes da gra videz, para que a imunização seja completa. Aquelas mulheres, dentre as quais você, que não têm certeza se já tiveram rubéola ou não foram vacinadas, devem fazer testes de imunização. Se você não está imunizada, deve se vacinar mas, somente se você es tiver absolutamente certa de que não está grávida no momento da vacinação! A vaci nação contra rubéola durante os três primeiros meses de gravidez tem o mesmo efeito sobre o embrião-feto que a própria doença.

SÍFILIS

As mães com sífilis podem passar a moléstia para suas crianças, embora isso não ocorra sempre. Pesquisas sugerem que o feto é infectado em aproximadamente 25% dos casos, nos quais a mãe está doente. Freqüentemente, tais fetos sifilíticos são abor tados; se eles nascem, têm uma alta incidência de subanormalidades mentais e defor mações físicas. Mais uma vez, são possíveis as medidas preventivas. Se a mãe sifilítica recebe tratamento e a moléstia é controlada dentro das primeiras 18 semanas da gravidez, é provável que o feto não seja infectado. Um teste para sífilis, no início da gravi dez, pode ser uma boa precaução.

OUTRAS MOLÉSTIAS

Algumas outras moléstias, principalmente a difteria, gripe e o tifo, podem passar para o feto, atraves da placenta, embora nestes casos o efeito sobre o bebê não pareça ser tao severo.

Drogas Tomadas pela Mãe

Nós vivemos numa cultura consumidora de drogas. Nós colocamos uma aspirina na boca ao mais leve sinal de dor, um descongestionante ao sinal de um resfriado, tranqüilizantes quando estamos nervosos, pi para dormir quando não conseguimos dormir e assim por diante. As mulheres grávidas não são exceções. De fato, num es forço para manter o conforto físico, elas são mais indicadas a tomar medicamentos durante a gravidez do que em outros momentos, por sua própria decisão ou por pres crição de um médico. Quais são

as conseqüências disso? Qualquer droga tem um efei to perigoso sobre o embrião ou feto? E no que diz respeito ao fumo, álcool, barbitúri cos, heroína?

A atenção mundial focalizou-se no problema das drogas durante a gravidez, quan do no início da década de 60, um grande número de bebês (principalmente na Alema nha e na Inglaterra) nasceu sem braços, alguns sem pernas, com os membros retidos em estágios muito precoces do desenvolvimento embrionário ou seja, esboçados ou, então, com as mãos ligadas diretamente aos ombros. Após alguns trabalhos médicos de investigação, foi descoberto que o culpado era uma nova droga tranqüilizante cha mada talidomida, que havia sido tomada por muitas mulheres grávidas durante os pri meiros três meses de gravidez. Aparentemente, a droga não só passava através da barreira placentária, mas também tinha um efeito direto sobre os membros em desen volvimento do bebê. As crianças pareciam normais quanto aos outros aspectos. Nestes casos, o momento de ingestão da droga era crucial: se a mãe tivesse tomado a droga durante o período em que os membros estivessem se desenvolvendo, havia uma pro babilidade muito alta para um bebê mal formado. Mas, a mesma droga ingerida mais tarde, não tinha o efeito negativo. Esta diferença ilustra o importante conceito de período crítico: um estímulo (neste caso a droga) pode ter um efeito específico num determinado momento, ainda que não tenha efeito ou um efeito muito diferente, em um momento anterior ou posterior. A regulação do evento ambiental é crucial para se determinar se haverá ou não um efeito e, se houver, de que tipo.

O impacto do fumo não é tão claro. Nós sabemos duas coisas a respeito do fumo, durante a gravidez. Primeiro, quando a mulher grávida fuma, os batimentos cardíacos do feto são freqüentemente acelerados e permanecem mais rápidos mesmo após a mãe deixar os cigarros. Segundo, as mulheres que fumam são um pouco mais pas síveis de terem bebês prematuros ou, muito menos bebês a termo. A dificuldade é que nós não temos certeza de que esta seja uma relação causal. Até o momento, tudo o que nós sabemos é que as mulheres que fumam têm mais bebês prematuros; nós não sabemos se o fumo causa prematuridade. Pode igualmente ser porque as mulheres que fumam o fazem porque são mais nervosas e o nervosismo causa a prematuridade; ou as mulheres que fumam podem não comer tão bem e, assim, a prematuridade pode ser o resultado da má nutrição. Nós sabemos que, entre as mulheres que fumam, aquelas provenientes de famílias pobres são mais passíveis de terem bebês prematuros do que as mulheres que fumam, mas são de famílias mais saudáveis, o que sugere que alguma outra coisa além do fumo em si pode ser a causa do problema. Em qualquer caso, a evidência é suficientemente boa para que muitos obstetras recomendem, hoje em dia que as mulheres grávidas parem de fumar.

Até muito recentemente, considerava-se que o álcool tinha efeito muito pequeno, exceto talvez, no aumento dos batimentos cardíacos do feto durante o período em que a mãe bebia. Entretanto, durante o último ano foi identificado um padrão de anormali dade em um grupo de bebês com mães alcoólicas e o padrão foi denominado síndro me de alcoolismo infantil. Em geral, as crianças nascidas de mães alcoólatras são mentalmente retardadas e têm uma série de deformidades físicas menores. Elas estão abaixo do peso ao nascerem e se desenvolvem lentamente durante a infância. Até ago ra, esta síndrome tem sido ligada apenas às formas muito extremas do alcoolismo; as pesquisas atualmente em andamento podem mostrar se as formas mais suaves de al coolismo ou, mesmo, se a bebida tomada regularmente, podem ou não ter efeitos me nores ou menos comuns.

Eu devo apontar que, em muitos casos, o efeito do alcoolismo é associado com má nutrição, muitos alcoólatras comem pouco e o pouco que comem não constitui uma dieta bem balanceada. Mas, a característica dos bebês com síndronYe de alcoolis mo infantil não são iguais às crianças nascidas de mães mal nutridas, o que sugere que há algum efeito adicional proveniente do álcool.

Outras drogas que, potencialmente, viciam, como a heroína e os barbitúricos, pa recem ter efeitos permanentes ou a longo prazo, razoavelmente claros. O uso excessi vo de barbitúricos durante a gravidez pode causar lesão cerebral no bebê, aparente mente, em conseqüência da falta de oxigênio no sangue. É como se o bebê fosse gra dativamente se sufocando e a perda de oxigênio no sangue para o cérebro pode resul tar num dano permanente para o cérebro em desenvolvimento. A heroína também tem um efeito. Mães viciadas em heroína podem passar este vício para seus bebês. Em um estudo, bebês nascidos de mães viciadas em heroína mostraram sinais da síndrome de abstinência imediatamente após o nascimento; os bebês eram irritáveis, vomitavam freqüentemente e tremiam. Após diversos dias, estes sintomas imediatos passavam, mas havia sinais de dano cerebral, possivelmente permanentes. Estes bebês não ti nham o mesmo ciclo de sono regular de um bebê normal e sua taxa de batimentos car díacos variava bastante.

Um outro tipo de efeito de drogas merece ser discutido. Qual é o efeito das drogas tomadas durante o parto para reduzir dores e desconforto? Por muitos anàs deu-se às mães doses comparativamente maciças de drogas durante o parto. Aos poucos, os médicos passaram a levar em conta que drogar a mãe também resultava em drogar o bebê recém-nascido, o que tornava o bebê lento, mais difícil de ser estimulado a respi rar após o nascimento e não responsivo à estimulação. As dosagens de drogas são muito menores agora do que antes, mas ainda são notados alguns efeitos sobre o be bê. Os bebês nascidos de mães, ‘as quais foram dados barbitúricos como fenobarbital, durante o parto, são mais lentos e menos alertas por diversos dias após o parto. O efeito da droga durante o parto parece desaparecer após diversos dias, mas ainda há preocupações com o efeito sobre o bebê no momento do nascimento, quando é funda mental que o bebê respire o mais rápido possível. Qualquer lentidão do bebê durante este período que resulte numa demora da respiração, pode resultar em alguma lesão cerebral mínima — uma conseqüência que deve ser evitada sempre que possível.

Dieta da Mãe

Embora haja um bom número de estudos antigos sobre o efeito da dieta materna no desenvolvimento fetal, apenas a partir da década passada o problema da nutrição deficiente passou a ser completamente discutido e estudado. Há três linhas de evidên cias, todas apontando a grande importância de uma dieta adequada para o desenvol vimento normal do feto.

O primeiro e mais extenso grupo de estudos inclui aqueles sobre dietas deficientes em animais. Esta pesquisa, que tem sido muito bem sintetizada em diversos lugares (por exemplo, o artigo de Scrimshaw indicado nas leituras sugeridas, ao final deste capítulo), permite um número considerável de conclusões claras:

1. A insuficiência de proteínas e vitaminas durante a gravidez tem efeitos sobre a prole, tornando-a, em geral lenta para aprender.

2. O efeito parece ser primariamente sobre o crescimento do cérebro e sistema nervoso: a privação de calorias e proteínas está associada com uma redução do número total de células do cérebro e com o retardamento do crescimento da bai nha circulante à medula espinal e outros nervos, denominada mielina. (O processo de crescimento desta bainha nervosa é denominado mielinização).

3. O efeito da má nutrição depende do momento em que esta ocorre no ciclo de crescimento. O pior efeito resulta da má nutrição durante o período de crescimento mais rápido do cérebro. Em seres humanos, o crescimento mais rápido do cérebro ocorre durante os últimos três meses do período pré-natal e os primeiros seis meses após o nascimento. Assim, nós podemos esperar encontrar os maiores efeitos da má nutrição nos seres humanos, durante este período.

Obviamente, por razões éticas, o mesmo tipo de pesquisas não pode ser feito com humanos. Nós não podemos privar uma mãe humana da quantidade suficiente de pro teínas, durante a gravidez, apenas para ver se o bebê será retardado ou mal formado. Assim sendo, há duas opções em aberto: confiar primariamente nos dados correlacio nais ou estudar os efeitos de suplementos de dietas, dados a algumas mães e não a outras.

As pesquisas sobre o efeito de suplementos dietéticos produziram resultados to talmente consistentes com as conclusões dos estudos de animais. As mães cujas die tas haviam sido complementadas, a fim de que estas se tornassem nutricionalmente adequadas, tiveram menos complicações durante o parto, menos doenças e dificulda des durante a gravidez, menos natimortos e menos prematuros do que as mães de am bientes similares que começaram com dietas semelhantes mas, que não eram suple mentadas (veja, por exemplo, o artigo de Ebbs e seus colaboradores). As crianças nas cidas de mães com dieta adequada ficavam doentes menos freqüentemente, durante os primeiros seis meses de vida. Outras evidências sugerem, também, que a má nutri ção durante o período pré-natal pode ser associada com algum retardamento mental.

Os estudos correlacionais fornecem ainda mais evidências, no mesmo sentido. Os estudos mais famosos deste tipo são uma série de investigações levadas a efeito na Escócia, incluindo muitos dos bebês nascidos na cidade de Aberdeen, de 1947 até o presente. A primeira descoberta destes pesquisadores foi que as mulheres que tinham histórias de nutrição insuficiente durante suas próprias infâncias eram significativa- mente menores do que aquelas que tinham tido uma dieta adequada quando bebês e meninas. Em função destas descobertas, os pesquisadores de Aberdeen usaram a altu ra como índice grosseiro da história de má nutrição. Eles não sugeriram que a altura não seja influenciada geneticamente mas, apenas, que se você atenta para o grupo to tal de mulheres, as menores são, provavelmente, as mal nutridas.

Suas investigações posteriores mostraram que as mulheres menores tendiam mais a terem formas pélvicas anormais (e assim, a ter mais dificuldades no parto) e era duas vezes mais provável que elas tivessem bebês natimortos e duas vezes mais partos pre maturos. Esta relação entre altura e complicações de nascimento foi encontrada tanto em famílias saudáveis quanto em famílias pobres, embora as mulheres mais baixas e mal nutridas fossem encontradas, com maior freqüência, em ambientes pobres.

Estes dados, embora não permitam afirmações causais bem definidas, devido à sua natureza correlacional são, não obstante, consistentes com os achados experimen tais de pesquisas

com animais e seres humanos e sugerem uma hipótese adicional: que os efeitos da má nutrição no crescimento e desenvolvimento do bebê podem se con servar por diversas gerações. Se o aumento de complicações durante a gravidez é o resultado não apenas da dieta da mãe durante a gravidez, mas também de sua própria má nutrição (ou falta dela) durante seu próprio crescimento; então é preciso ao menos duas gerações para eliminar todo o efeito. Se esta hipótese for suportada por estudos posteriores, haverá implicações significativas para a política pública, tanto nos Estados Unidos quanto em muitos países em desenvolvimento, nos quais a má nutrição é um grande problema de saúde pública. Se os efeitos da má nutrição sobre a criança em desenvolvimento devem ser eliminados, não bastará, apenas, dar uma dieta comple mentar à mãe grávida, ao menos não a curto prazo. Uma boa alimentação para a crian ça, durante os primeiros meses e anos de sua vida, também é crucial para que a próxi ma geração se prepare para a gravidez num estado de saúde física melhor.

Tomando as três linhas de evidência em conjunto, é possível enunciar diversas conclusões bastante sólidas. A má nutrição durante a gravidez aumenta a probabilida de de um conjunto total de complicações durante a gravidez e o nascimento e, ao mes mo tempo, parece afetar o crescimento do sistema nervoso no feto em desenvolvi mento. A estimativa corrente é que a insuficiência de proteínas ou calorias durante os últimos três ou quatro meses de gravidez pode resultar em uma redução de 20% no número total de células no cérebro, além de retardar o crescimento de mielina. Ambos os efeitos podem produzir uma criança lenta para aprender.

Um último ponto sobre o efeito da má nutrição precoce: se os estudos com ani mais são confiáveis, os efeitos da dieta insuficiente durante períodos muito precoces, são permanentes. Melhorar a dieta após o nascimento ou quando a criança tem um ano de idade, não parece ajudar muito. Você não começa a desenvolver novas células cerebrais quando você conta com um ou dois anos de idade. Se você não as desenvol veu durante os últimos meses pré-natais ou nos primeiros meses pós-natais, aparente mente, você nunca mais as desenvolverá.

O que é uma boa dieta? Por muitos anos, a mulher grávida foi aconselhada a li mitar estritamente o aumento de seu peso. Um método simples e prático era de um quilo por mês, o que poderia resultar em um total máximo de peso igual a nove quilos durante toda a gravidez. É claro que os médicos advertiam que a dieta deveria ser ba lanceada, mas, a fim de evitar aumento maior do que um quilo por mês, muitas mulhe res calculavam rigorosamente as calorias, correndo o risco de dietas não balanceadas. Havia muitas razões para esta recomendação que, naquele tempo, pareciam razoáveis. Primeiro, muitas mulheres ficavam preocupadas para retomar suas figuras juvenis após o nascimento de seus bebês e queriam engordar o menos possível, para que houvesse maior probabilidade de emagrecer posteriormente. Segundo, os médicos pensavam que havia um risco menor de ocorrer algumas doenças da gravidez (como a toxemia) se a mãe aumentasse pouco peso. Terceiro, alguns médicos sugeriam que manter o au mento mínimo de peso poderia resultar em um bebê menor, o que poderia facilitar o parto.

Como acontece, muitas destas conjecturas não são verdadeiras. Não há evidências de que o risco de toxemia seja menor na mãe que engorda menos. Em geral as mães que ganham muito pouco peso têm em média, bebês menores mas, provavelmente, is to deve gerar preocupação, e não orgulho. Os bebês menores — mesmo aqueles que são carregados pelos

nove meses totais — têm mais dificuldades durante e imediata mente após o nascimento e, também, parecem ter maiores dificuldades posteriores. De fato, os médicos que tinham pensado, por muitos anos, que a idade gestacional do bebê (o número de semanas desde a concepção) era o fator crucial para a sobrevivên cia do bebê, agora, estão começando a considerar que o peso do bebê é o fator mais importante. Os bebês menores realmente, têm maiores dificuldades e, em geral, resul tam de uma dieta inadequada durante a gravidez.

A despeito de todas estas pesquisas, nós ainda não sabemos tanto quanto precisa mos saber sobre os requisitos dietéticos específicos durante a gravidez e, assim, não é possível fazer uma prescrição muito precisa para uma mulher grávida. Só isto é claro:

é essencial tanto calorias quanto proteínas suficientes. Um aumento de peso normal mente adequado parece ser por volta de onze quilos (embora mais do que isto não seja desastroso) e a mãe, a fim de se manter e ao feto em crescimento, precisa ingerir cer ca de 1000 calorias por dia, mais do que ela come normalmente. Dentro deste total ca lórico ingerido, as proteínas parecem ser a parte mais importante. Sob condiçoes de tensão — nas quais a gravidez pode ser incluída — as proteínas requeridas aumentam, não apenas em função do aumento do peso do corpo mas, também, em decorrência de

um esforço do corpo. Como um índice grosseiro, a necessidade de proteína para uma mulher grávida é cerca de um terço maior que sua necessidade normal, para o peso de seu corpo.

Obviamente, outras coisas além de proteínas e calorias são importantes, embora nós tenhamos menos informações sobre o efeito de outras deficiências. Nós sabemos que uma deficiência de iodo na mãe grávida aumenta o risco de subanormalidade mental e alguns danos físicos, como cegueira e surdez no bebê. As pesquisas com ani mais também sugerem a importância de uma suficiência de zinco; ratos com urna quantidade insuficiente de zinco em suas dietas tinham uma prole que era quase sem pre fisicamente deformada, de alguma maneira. A deficiência de ferro também é fonte de muita preocupação, porque a anemia ferropriva é tão comum nos Estados Unidos, como são as dificiências de vitamina C e A. Mas, nós ainda não temos o tipo de evi dência que precisamos para determinar o efeito destas deficiências sobre a criança em desenvolvimento, exceto que, sem dúvida, é razoável assumir que a criança por nascer precisa de quantidades ótimas de todas as vitaminas e minerais para um crescimento apropriado.

Raio X e outras Radiações

Grandes doses de raio X, como aquelas usadas para o tratamento de alguns tipos de câncer da mãe, podem aumentar o risco de aborto e, também, produzir deforma ções físicas na criança, dependendo do momento do tratamento com raio X Tem havi do algumas preocupações sobre o efeito de doses menos maciças, como as do raio X para detectar tuberculose ou úlceras, mas não há até o presente, evidências de que tais doses de raio X, únicas e breves, sejam perigosas para o feto.

A Tensão Emocional da Mãe

Até aqui, eu falei sobre os efeitos de fatores definíveis e mensuráveis como: mo léstias, drogas, radiação e dieta. Mas, o que dizer sobre o estado de espírito da mãe? O que aconteceria se a mãe estivesse nervosa? O que ocorreria se ela não desejasse a criança e se

sentisse perturbada durante toda sua gravidez? O que aconteceria se ela recebesse algum tipo de choque emocional durante a gravidez? Todos estes estados psicológicos podem afetar a criança a nascer? As evidências sugerem que sim, aparen temente através de uma alteração no estado físico do bebê. Você conhece a sensação de "incitação" quando você está zangada ou amendrontada: seus batimentos cardía cos aceleram-se, sua respiração muda e você pode sentir zunidos por toda a parte. Es tes efeitos são produzidos por uma inundação de seus sistemas com uma substância denominada adrenalina, que a prepara para "lutar ou fugir''. A adrenalina pode passar pela barreira placentária para o feto e pode estimulá-lo de forma semelhante, como o podem outras substâncias produzidas pelo corpo da mãe, em conseqüência de seu es tado emocional. Assim, embora o sistema nervoso da mãe e o de seu bebê não sejam interligados, os sentimentos da mãe podem ter alguns efeitos.

Há alguns fatos razoavelmente consistentes em tudo isso:

1. Durante todo o tempo em que a mãe está sob alto grau de tensão ou per turbação, a taxa de atividade fetal aumenta muito. Se ela permanece perturbada ou an gustiada por um longo período de tempo, a taxa de atividade do bebê pode permane cer alta durante todo o período de tensão.

2. Mães que são tensas e ansiosas durante a gravidez (porque não desejam o bebê, estão amedrontadas quanto ao parto, estão preocupadas com suas habilidades para li dar com o bebê após o nascimento ou sofrem outras formas de tensão ou stress) têm mais dificuldades de parto e bebês que são mais irritáveis e choram mais imediata mente após o nascimento. Eles também parecem ser mais suscetíveis a "cólicas".

3. Mães que experimentam alguma tensão durante a gravidez podem ter bebês

que, embora não sejam fisicamente deformados, são propensos a vários tipos de en fermidades e problemas físicos durante a vida.

A Idade da Mãe

• Uma mulher que eu conheço, que tinha tido seu primeiro bebê com a idade de 36 anos, ficou bastante chocada ao encontrar em sua ficha hospitalar a frase 'primípara de idade avançada". Ela considerava que 36 anos não era uma idade tão avançada!

• Mas, para ter um primeiro bebê (isto é o que primípara significa), 36 anos é, comparativamente, uma idade avançada. Há uma variedade de riscos adicionais para as mulheres de mais de 35 anos terem o primeiro bebê ou para as mulheres acima de 40 anos terem o segundo ou último bebê. Em geral, o trabalho de parto é mais longo e o risco de um bebê natimorto é maior, bem como a probabilidade de ter uma criança mongolóide (síndrome de Down). Para as mães entre 20 e 30 anos, a probabilidade de ter um bebê mongolóide é cerca de 1 em 1000; para as mães entre 40 e 45 é de 1 em aproxima damente 100, e para as mães acima de 45 anos é de 1 em 45. Mas, todos estes aumen tos de riscos, exceto para a probabilidade de uma criança mongolóide, são mais pro váveis em mães provenientes de ambientes pobres do que em mães de classe média, o que sugere que a idade em si mesma não é o único fator. Além disso, a saúde global da mãe é crucial e as mães mais velhas, particularmente se vivem na pobreza, são mais passíveis de terem menos saúde.

As mães muito jovens também enfrentam alguns riscos adicionais, incluindo um aumento no risco de terem uma criança mongolóide. Para qualquer mulher abaixo de 20 anos, ocorrem alguns aumentos de riscos de prematuridade, dificuldades de nasci mento e coisas semelhantes mas, quanto mais jovem a mãe, maiores se tornam os ris cos. E, nos Estados Unidos, nós temos muitas mães bastante jovens. Cada ano há algo da ordem de 30 000 bebês nascidos de mães com 15 anos ou menos. Nestes casos, a própria mãe não terminou seu crescimento e tem necessidades nutricionais extras para si própria. Quando o esforço de carregar um bebê é adicionado às suas outras tensões corporais, são criados perigos a ambos, mãe e criança.

Um outro grupo que está "sob risco", além das mães de idade e das mães muito jovens, são as mulheres que tiveram mais do que quatro gestações, principalmente se estas foram muito próximas. Bebês nascidos após um ano de nascimento do irmão (Ou irmã) mais próximo, têm maior probabilidade de serem menores ao nascimento, de te rem Ql mais baixo aos 4 anos e desenvolvimento motor mais lento. A quinta ou última criança de qualquer família, não importando quão distante da última gravidez, prova velmente também terá um Ql mais baixo, presumivelmenteem decorrência do esforço cumulativo sobre o corpo da mãe.

Eu havia falado antes, sobre os possíveis efeitos adversos de alguns tipos de varia ções ambientais. Você pode, de fato, estar se perguntando como uma criança sempre consegue nascer normalmente, considerando tantas coisas que podem ir mal. Mas, an tes de partirmos para este aspecto mais desanimador do desenvolvimento pré-natal, nós também precisamos falar sobre outra fonte de dificuldades para a criança, isto é, aquelas resultantes de causas genéticas específicas.

Há dois tipos muito gerais de problemas genéticos: primeiro, a criança pode herdar diretamente certas características, como a moléstia denominada fenilcetonúria, na qual a criança é incapaz de metabolizar uma substância química denominada fenilalanina — um defeito que comumente resulta em uma lesão no sistema nervoso central que, por sua vez, resulta em retardamento mental. O gen para esta moléstia é recessivo — a criança não tem a dificuldade, a menos que receba os gens-problema, tanto da mãe quanto do pai. Mas, os pais podem carregar o gen recessivo sem que eles próprios te-

QUADRO 3-2

DESENVOLVIMENTO SEXUAL

Eu já descrevi (no Quadro 1-1) o processo pelo qual o sexo genético é de terminado, isto é, se a criança tem um cromossomo X e um Y ou dois cromosso mos X. O senso-comum considera que este padrão genético original governará todo o desenvolvimento sexual posterior. Mas não é assim. Há diversos outros eventos muito importantes que precisam ocorrer para que a criança se torne ma tura dentro do sexo que o código genético indicou.

Trabalhos recentes com animais levaram à descoberta de que durante o pe ríodo de gestação há um momento específico quando, no organismo masculino, ocorre uma infusão de andrógeno (o hormônio masculino). Parece que o hor mônio é produzido pelo próprio corpo da criança em desenvolvimento e não pela mãe, mas ele também pode ser injetado artificialmente do exterior. Aparente mente, é a infusão deste hormônio que produz os

genitais masculinos apropria dos e, provavelmente, influencia o comportamento "masculino" posterior, como os jogos violentos e a agressão. Se o hormônio não está presente no momento apropriado o feto em desenvolvimento evolui como uma mulher mesmo que se ja XY. O inverso também é verdadeiro: se um feto geneticamente feminino é ex posto ao hormônio masculino no momento apropriado, desenvolverá alguns tra ços dos genitais masculinos bem como mostrará, mais comumente, padrôes de comportamento masculinos.

O período crítico, quando a presença deste hormônio resultará em masculini dade e, a ausência dele, em feminilidade, é aquele período no desenvolvimento quando ocorre a diferenciação sexual, quando os genitais e órgãos internos apro priados estão começando a se desenvolver e quando os padrões hormonais es tão sendo estabelecidos,

Para ser precisa, muitas das pesquisas que estabeleceram estes fatos têm si do feitas com animais: ratos, porquinhos-da-índia e macacos rhesus. Como nós podemos saber que as mesmas coisas aplicam-se ao homem? Obviamente, nós não podemos injetar andrógeno numa mulher grávida para ver o que acontecerá ao seu feto geneticamente feminino. Mas, há alguns casos acidentais que indi cam algumas coisas. Cerca de 15 anos atrás, as progestinas — hormônios que são quimicamente muito semelhantes ao andrógeno — começaram a ser prescri tas às mulheres grávidas para prevenir ameaços de aborto. Alguns dos fetos fe mininos que experimentaram este tratamento in utero eram parcialmente mas culinizados, sendo sua genitalia uma mistura de masculino e feminino. Em geral, tais bebês eram corretamente identificados como meninas e as singularidades genitais podiam ser corrigidas através de cirurgias, mas a existência de tais ca sos sugere que a injeção de andrógeno em mulheres grávidas provavelmente po de resultar em efeitos muito similares àqueles vistos em outros animais. Mas, es tas mulheres "ambíguas" comportar-se-ão como mulheres ou como homens? Há apenas um estudo de tais meninas, incluindo apenas dez sujeitos (Ehrhardt & Money, 1967). Aparentemente, estas meninas consideravam a si próprias como moleques (e assim eram consideradas pela família e amigos); elas gostavam de esportes vigorosos e competições com meninos. Sem dúvida, a evidência, embo ra de pouco peso, é sugestiva.

Entretanto, deve ser enfatizado que estas meninas consideram a si próprias como meninas; elas não faziam confusões quanto a seu sexo. Outras evidências sugerem que, para as outras crianças com aparência genital ambígua, é o sexo de educação que estabelece as maiores diferenças. As crianças educadas como

meninos consideravam-se meninos e adotavam papéis masculinos, aquelas cria das como meninas consideravam-se como meninas e adotavam papéis femini nos. Assim, não é somente o estado hormonal durante o período pré-natal que importa, embora seja evidente sua grande importância.

Um último ponto: uma das mais fascinantes facetas do conjunto destas pes quisas é a descoberta de que a forma "básica" é a feminina, não a masculina! O embrião em desenvolvimento, se deixado por si (isto é, a menos que ocorra a in fusão de hormônio apropriada), se desenvolverá como uma mulher. Para se pro duzir um homem, deve ser adicionado algo ao organismo básico.

nham a doença e sem saberem que eles têm o gen para a fenilcetonúria e, assim, ge ralmente, não há prevenção. Atualmente, esta moléstia em particular pode ser prevista,

através de uma testagem de ambos os pais, quanto à presença do gen recessivo e pode ser parcialmente tratada colocando-se imediatamente a criança sob uma dieta especial. Muitos hospitais têm como rotina, atualmente, testar todos os bebês recém- nascidos quanto a fenilcetonúria e, assim, colocar o bebê num tratamento adequado, imediatamente.

Outro problema de origem genética resulta de uma interação, do bebê com sua mãe. Se a mãe tem uma característica sangüínea particular (Rh negativo) e o bebê her dou a característica oposta (Rh positivo), freqüentemente, haverá dificuldades. A dife rença nesta característica do sangue causa um tipo de guerra entre a mãe e a criança. A mãe tem alguma coisa semelhante a uma reação alérgica ao sangue do bebê e seu próprio sangue elabora substâncias (chamadas anticorpos) para repelir o tipo san gü(neo estranho. Quando seus anticorpos entram na corrente sangüínea do bebê, estes podem destruir algumas células sangüíneas e reduzir a circulação de oxigênio para di versas partes do corpo da criança em desenvolvimento. Nos casos de tal incompatibili dade, o feto pode ser abortado. Se o bebê é levado a termo e não se toma precauções, este pode vir a ser mentalmente retardado. Felizmente, agora se dispõe de bons trata mentos médicos para ajudar a evitar o problema. A primeira gravidez na qual uma in compatibilidade de Rh é envolvida, não cria riscos para a criança: o corpo da mãe gera anticorpos que irão afetar a próxima criança. Entretanto, se a mãe é tratada após a primeira gravidez, com uma substância (gamaglobulifla) que ajuda a prevenir a criação de anticorpos e, se ela recebe tratamento similar após cada gravidez subseqüente, o risco para a criança é bastante reduzido. Se não há tal tratamento e os anticorpos es tão presentes, ainda há tratamentos possíveis para a criança recém-nascida. Pode lhe ser dada uma transfusão de sangue completa. Quando a incompatibilidade é severa e há perigo para a criança durante a gestação, uma transfusão de sangue completa pode ser feita mesmo in utero; esta é outra instância na qual razoável cuidado pré-natal, in cluindo testagem do tipo sangüíneo do pai e da mãe, é suficiente para evitar a grande variedade de problemas.

O segundo tipo de problema genético não é herdado diretamente, mas ocorre por um tipo de acidente. O mongolismo é uma destas dificuldades na qual, devido a uma divisão inicial imprópria dos cromossomos ou formação imprópria do ovo da mãe, to das as células do corpo da criança têm um cromossomo ‘vinte e um’ extra. Uma crian ça mongoloide é geralmente (mas nem sempre) severamente retardada, muitas vezes apresenta defeitos físicos, como moléstias cardíacas e tem uma aparência física carac tenstica, que inclui uma prega, como dos orientais, em torno dos olhos e cara chata. Outros tipos de acidentes genéticos podem ocorrer no par de cromossomos que deter minam o sexo. Algumas pessoas têm apenas um cromossomo X e não têm o Y (cha mados síndrome de Turner): a criança crescerá semelhante a uma menina mas será menor, talvez mentalmente retardada e estéril. Ou a criança poderá ter dois cromosso mos X e um Y (síndrome de Klinefelter). Um outro padrão anormal é o XYY, no qual a criança se parece com um homem, é anormalmente alta e pode ser mais agressiva. Ul

timamente tem havido um grande interesse pelo padrão XYY, porque tem sido sugeri do que criminosos habituais tendem mais a apresentar este padrão e assim, sua cri minalidade poderia ser uma tendência herdada. Mas, as evidências para esta afirmação não são muito convincentes.

Atualmente, quaisquer das anormalidades que eu descrevi aqui podem ser diag nosticadas durante os três primeiros meses de gravidez, através de um processo cha mado amniocentesis. Uma amostra de líquido amniótico é retirada para que se faça uma análise cromossômica das células. Se alguma anomalia é apresentada, a mãe po de — se tal ação é consistente com seu próprio julgamento moral — escolher abortar o feto neste estágio. Eventualmente, através de pesquisas que nos levam a compreen der as causas das mutações genéticas, estas síndromes poderão ser eliminadas por completo.

O PROCESSO DE NASCIMENTO

Da mesma forma que o período pré-natal, o processo de nascimento é normal e sem complicações para a maioria das crianças. O trabalho da mãe processa-se regu larmente, os batimentos cardíacos do bebê permanecem fortes, a criança nasce nor malmente (isto é, pela vagina e não por uma secção cesariana) sem muito puxar e for çar, o bebê respira logo após o nascimento e tudo corre bem. Os médicos têm um sis tema de avaliação do bebê ao nascer, chamado resultado de Apgar, que é uma combi nação de avaliações da quantidade de tempo anterior à respiração, cor do bebê, etc. O resultado pode variar de O a 10; um resultado 10 indica um bebê de aparência perfeita mente saudável. A grande maioria dos bebês alcançam resultados 8, 9 ou 10, ao nas cer. Eles parecem normais e agem normalmente. Mas, como no período pré-natal, ha algumas coisas que podem ir mal, durante o nascimento.

Falta do Oxigênio

Um dos riscos mais comuns é o bebê não respirar imediatamente e, assim, ficar privado de oxigênio, principalmente oxigênio para o cérebro. Uma falta de oxigênio (anóxia) pode resultar em um tipo de problema motor que nós chamamos de paralisia cerebral, na qual há tremores ou espasmos musculares incontrolados. As crianças com paralisia cerebral freqüentemente têm uma grande dificuldade posterior para aprender a andar e a falar bem. Mas, é necessário um longo período de privação de oxigênio para que estes graves efeitos sejam observados. Mais recentemente, tem havido um grande interesse nos possíveis efeitos de uma privação de oxigênio por períodos de tempo muito curtos, como quando a criança não respira por 30 ou 60 segundos ou mais, após o nascimento. As evidências que nós temos agora, sugerem que os bebês que sofreram este tipo de anóxia são mais lentos para se desenvolver, tanto para o de senvolvimento motor quanto para o desenvolvimento mental inicial, mas que eles al cançam seus companheiros de idade em muitas áreas, aproximadamente por volta de 7 anos, embora, aparentemente, eles continuem a ser mais distratíveis.

Prematuridade

Em geral, dois tipos de recém-nascidos são chamados prematuros: aqueles que, claramente, nascem antes do término dos noves meses de gravidez e aqueles que têm muito pouco peso ao nascer. E claro que os dois eventos estão correlacionados; é mais provável que um bebê nascido muito cedo seja bem pequeno. Mas, muitos bebês que têm um período pré-natal normal ou próximo do normal, também são muito pe quenos e estas crianças têm se tornado objeto de interesse. O termo mais comumente usado pelos profissionais para um bebê que pesa menos de 2 000 gramas é bebê nas cido abaixo do peso. Os bebês nascidos após um período pré-natal menor são chama dos de bebês de período gestacional curto e aqueles que

são pequenos demais para a duração da gestação, embora possam ter sido uma gestação completa, são chamados

53

bebês pequenos para a época. Ainda não se sabe se estes três grupos de bebês têm ou não tipos ou quantidades diferentes e dificuldades posteriores, pois as pesquisas sobre prematuridade tendem a englobar os três tipos juntos. O que está claro é que, um bebê nascido antes que esteja pronto — por ser muito cedo ou por ele ser muito pequeno — tem uma série de dificuldades. A respiração é mais difícil e os padrões de sono não es tão bem estabelecidos. Os bebês de período gestacional curto, em particular, não têm ainda desenvolvida a camada de gordura normal sob a pele e assim, deve-se mantê-tos aquecidos. De fato, todos os bebês nascidos precocemente ou subdesenvolvidos, não podem sobreviver muito sem os cuidados semelhantes a um útero, de uma incubadei ra. Eles são pequenas criaturas de aparência freqüentemente abatida, com a pele man chada, respiração irregular e uma grande quantidade de movimentos aparentemente aleatórios.

Muitos bebês nascidos mais cedo ou menores, após um ou dois meses em uma in cubadeira, enquanto estão alcançando os bebês normais, estão aptos para ir para casa e receber os cuidados usuais. A questão é se há ou não um efeito a longo prazo do nascimento precoce ou do baixo peso da criança ao nascer. Muitas das pesquisas so bre estas questões têm usado o peso da criança ao nascer como o único índice de pre maturidade. As pesquisas indicam que os bebês prematuros tendem a sofrer retarda mentos a longo prazo se eles crescerem em ambientes pobres ou de pouca estimula ção, mas eles podem, eventualmente, se tornar completamente norínais, se crescerem em ambientes de classe média ou mais estimuladores. A criança prematura começa em desvantagem, tanto física quanto mental, mas esta desvantagem pode ser supera da se ela for exposta à estimulação suficiente, encorajamento para independência e se lhe for dado um tipo de oportunidade educacional mais comum à classe média. Esta desvantagem não será tão facilmente superada se a criança for criada em circunstân cias menos abastadas, talvez porque sua dieta seja provavelmente, pior ou porque haja menor estimulação intelectual e incentivo para o desenvolvimento. A evidência para esta conclusão provém de diversas fontes. O aspecto mais encorajador destes achados é sua sugestão de que a prematuridade não leva, necessariamente, a toda a sorte de problemas posteriores, exceto quando é acompanhada por outros tipos de complica ções (anormalidades físicas, lesão cerebral ou algo semelhante); um bebê prematuro pode ser completamente normal na idade escolar. O que nós precisamos, agora, é se parar os fatores que produzem estes efeitos curativos na criança de classe média, em bora não o produzam na criança criada em condições de pobreza.

PERSPECTIVAS

Para mim, o aspecto mais surpreendente da história total do desenvolvimento pré- natal e nascimento é quão freqüentemente vai tudo bem. Com tal lista de coisas que podem sair errado, é fácil encontrar você mesmo pensando que nenhuma criança pode ser “normal’’ e que, obrigatoriamente, alguma coisa vai mal. Mas, é claro, em muitos casos isto não ocorre, O sistema maturacional é extremamente poderoso. Um ambien te é necessário para que o padrão maturacional possa ser completamente realizado, mas, se não há sérias interferências externas, o embrião e o feto crescem e se desen volvem com regularidade e previsibilidade, e o processo de nascimento transcorre nor mal e previsivelmente. São

necessárias interferências razoavelmente grandes para cau sar algo muito sério que dê errado, embora haja períodos críticos definidos, durante os quais interferências -bastante pequenas podem ter efeitos danosos muito grandes.

Os riscos, e há riscos tanto para a criança em desenvolvimento quanto para a mae, estão sendo cada vez mais definidos e previsíveis e muitos deles podem ser evitados com diagnóstico adequado e um bom tratamento médico pré-natal. Infelizmente, a maioria das mulheres que são mais propensas a dificuldades — as pobres, as mal nu tridas — são aquelas que menos provavelmente recebem bom tratamento medico, fre qüentemente porque elas não têm recursos mas, algumas vezes, porque elas não veem

a necessidade deles. As mulheres pobres (especialmente as mulheres pobres de grupos minoritários) são duas ou três vezes mais passíveis de ter bebês prematuros ou bebês com outras dificuldades, ao nascerem. Com dietas suplementares e um aumento dos serviços médicos disponíveis para os pobres, muitas destas dificuldades podem ser evitadas.

Resumo

1. No momento da concepção, quando a célula espermática atravessa a parede do óvulo, os 23 cromossomos da mãe combinam-se com os 23 provenientes do pai, para prover um mapa genético completo para aquela determinada criança.

2. Durante as primeiras semanas de gestação, as células do embrião multiplicam-se e diferenciam suas funções, desenvolvendo, conseqüentemente, as diversas membranas protetoras que circundam o bebê em desenvolvimento.

3. O embrião é ligado pelo cordão umbilical a um órgão chamado placenta, através do qual o sangue da mãe passa para a criança. As membranas da placenta agem como filtros para muitas das substâncias potencialmente disruptivas, mas a nu trição passa através delas, para a criança.

4. Aproximadamente aos 2 meses de idade, o organismo em desenvolvimento, agora denominado feto, tem batimento cardíaco, membros rudimentares e ou tros traços.

5. Por volta de 7 meses, quando a criança pode viver, caso nasça precocemente, muitos sistemas de órgãos estão bastante bem desenvolvidos, com a notável ex ceção do sistema nervoso, o qual está numa forma ainda esboçada neste es tágio.

6. Embora a gestação e o parto sejam normais para a grande maioria dos bebês, há diversas influências ambientais que podem ter um impacto durante esta fase pré- natal:

a. moléstias na mãe como: rubéola, sífilis e tifo

b. drogas tomadas pela mãe: algumas drogas como a talidomida, têm um efeito específico sobre o desenvolvimento de determinados órgãos; outras podem ter um efeito mais difuso. O fumo pode ser ligado a uma maior pro babilidade de prematuridade

c. a dieta da mãe pode ter efeitos penetrantes, os fetos mal nutridos sofrem, particularmente, no desenvolvimento das células do cérebro e dos tecidos do sistema nervoso

d. raio X e outras radiações

e. estado emocional da mãe, incluindo ansiedades difusas, breves choques, etc.

f. a idade da mãe: mães muito jovens e muito idosas incorrem em riscos maiores, de diversas naturezas

7. Muitos dos efeitos ambientais são mais marcantes durante períodos bastante li mitados do desenvolvimento embrionário ou fetal, ilustrando o conceito de pe ríodo crítico. Durante o desenvolvimento pré-natal, há períodos durante os quais o organismo em desenvolvimento é particularmente vulnerável à estimula ção de vários tipos. A mesma estimulação anterior ou posteriormente, pode não ter efeito. O impacto do vírus da rubéola é um exemplo muito bom.

8. Uma variedade de anomalias genéticas como o mongolismo também é possível.

9. Uma grande quantidade de possíveis problemas do período pré-natal pode ser prevenida ou tratada se a mãe grávida receber cuidados pré-natais adequados.

10. Durante o nascimento, há Outros possíveis riscos, provenientes da falta de oxi gênio e prematuridade.

11. O risco de virtualmente todas as dificuldades mencionadas é maior entre os po bres do que entre os abastados. Assim sendo, há necessidade de se aprimorar os cuidados pré-natais e a educação entre as mulheres dos ambientes pobres.

Leituras e Referências Sugeridas

Baird, D. The epidemiology of prematurity. Journa/ of Pedia trics, 1 964, 65, 909-924, Este artigo sobre os efeitos da dieta no nascimento e complicações de nascimento, faz par te da série de relatos dos “estudos de Aberdeen”. Se você está interessado nos efeitos e conseqüências das dietas deficientes, eu sugiro que leia primeiramente o artigo de Birch e estude este só quando já tiver uma visão geral do assunto.

Bardwick, J. M. Psychology of women. New York: Harper & Row, 1971

Uma revisão bastante didática das evidências disponíveis quanto às diferenças sexuais e suas origens, incluindo uma discussão muito boa dos efeitos dos hormônios sobre o com portamento tanto no período pré-natal quanto posteriormente.

Birch, H. G. Health and education of socially disadvantaged children. Deve Iopmental Medicine ano’ Chi/d Neurology, 1968, 10, 580-599.

Um artigo técnico de tom bastante profissional e algo desagradável; contudo, um artigo compreensível sobre a má nutrição e os cuidados médicos disponiveis (ou nao disponiveis) aos pobres.

Bowes, W. A., Jr., Brackbill, Y., E. & Steinschneider, A. The effects of obstetrical medi cation on fetus and infant. Monographs of the Society for Research in Child Develop ment, 1970, 35 (4, Todo o n°. 137).

Um artigo bastante técnico sobre o problema das drogas durante a gravidez e parto.

Drillien, C. M. The growth and development of the prematurely bom /nfant. Baltimore:

Williams & Wilkins, 1964.

Um livro que trata somente de prematuridade, provavelmente muito mais do que você de seja saber. No entanto, contém informações interessantes sobre os prognósticos diferen ciais para as crianças prematuras nascidas em famílias pobres ou de classe média.

Ebbs, J. H., Brown, A., Tisdall, F. F., Moyle, W. J. & BelI, M. The influence of improved prenatal nutrition upon the infant. Canadían Medical Associa tion Journal, 1 942, 6-8.

Um estudo antigo mas muito bom a respeito da nutrição suplementar.

Ehrhardt, A. A. & Money, J. Progestin induced hermaphroditism: lQ and psychosexual identity in a study of ten girls. The Journal of Sex Research, 1967, 3, 83-100.

Este é um artigo freqüentemente citado porque é uma tentativa única de estudar os pa drões de comportamento posteriores de crianças com “instruções” hormonais inconsisten tes durante a gestação.

Hardy, J. B. Rubella and its aftermath. Children, 1969, 16, 91-96,

Uma descrição de leitura fácil sobre a rubéola (sarampo alemão) e de seus efeitos sobre a criança por nascer; leia-o apenas se estiver particularmente interessado no assunto.

Lappé, E. M. Diet for a small planet. New York: Ballantine. 1971

O melhor livro a respeito de proteínas que eu já li; ele não apenas discute as necessidades diárias mas também explica tudo a respeito das diferentes fontes de proteínas (animais e não-animais) e ainda, como combiná-las para aumentar ainda mais a quantidade efetiva de proteínas. O livro também contém uma vasta quantidade de receitas realmente deliciosas.

Rugh, R. & Shettles, L. From conception to birth: The drama of life’s beginnings. New York: Harper & Row, 1971.

O melhor livro de ilustrações dos vários estágios de desenvolvimento do feto e do embriao.

Scrimshaw, N. S. Early malnutrition and central nervous system function, Merrill-Pa/ mer Quarterly, 1969, 15, 375-388.

Embora esta não seja a revisão mais recente sobre a má nutrição e seus efeitos, é uma das mais compreensíveis, apresentando uma descrição muito boa dos resultados de pesquisas com animais.

Werner, E., Simonian, K., Bierman, J.M. & French, F. E. Cumulative effect of perinatal complications and deprived environment on physical, intellectual and social develop ment of preschool children, Pediatrics, 1967, 39, 408-505.

Uma pesquisa bastante técnica incluída aqui apenas porque ajuda a documentar os dados fascinantes que mostram que a prematuridade tem piores efeitos entre as crianças pobres do que entre as de classe média.

Capítulo 4 – Primeira Infância: Os Primeiros Seis Meses

O restante do livro é organizado em torno de tópicos ou habilidades específicas da criança. Minha preferência por esta organização origina-se da convicção de que toda a mudança desenvolvimental em qualquer domínio só pode ser compreendida após uma visão dos padrões entre idades. Por exemplo, para compreender como a linguagem se desenvolve e muda, deve haver uma discussão paralela, envolvendo a linguagem desde o nascimento até mais tarde. Não obstante, parece necessário um capítulo em separa do sobre a primeira infância, para lhe dar uma breve visão da gama total de habilidades e comportamentos que a criança possui desde o nascimento. Todos os domínios do desenvolvimento — percepção, linguagem, cognição, relacionamento interpessoal, etc — devem se desenvolver a partir da origem comum de habilidades e respostas iniciais da criança, e assim, é importante ter-se alguma sensibilidade geral no que se refere a amplitude e limitações destas habilidades e respostas.

Há, ainda, outra razão para se estudar a infância separadamente. Historicamente, a infância não tem sido um período suficientemente estudado. Até pouco tempo, os psi cólogos quase que universalmente assumiam que os bebês eram o que há de mais de sinteressante ou, na melhor das hipóteses, desagradável. Todos nós sabemos que a criança de 2 anos de idade pode andar e falar e estes processos parecem muito mais intrigantes para se estudar. O recém-nascido era visto mais como um paciente do que como um agente e que paciente confusol William James, na sentença provavel mente mais citada em toda a Psicologia do Desenvolvimento, sugeriu:

O bebê, atacado pelos olhos, ouvidos, nariz, pele e até mesmo entranhas, sente que tudo é uma grande, exuberante e barulhenta confusão (James, 1890, p. 488).

Mas, nos últimos 10 ou 20 anos, tem emergido um enorme interesse pelos bebês, de forma que agora nós estamos começando a compreender quão capaz a criança re cém-nascida é, na realidade. Sem dúvida, há muitas coisas que ela faz bem, mas ela

tem muito mais habilidades e estratégias já estabelecidas do que os psicólogos suspei taram e parece cada vez mais claro que ela é um agente, e não simplesmentê u pa ciente, desde a sua primeira respiração. Ela explora, examina, compara e apr desde o início.

DESCRIÇÃO DO BEBE

O que o bebê experimenta

Há quatro ou cinco anos atrás, alguns psicólogos ainda acreditavam que o bebê recém-nascido não podia ouvir, e muitos, senão todos, pensavam que ele também não podia ver muito bem. Hoje, ainda há muitos pais (e alguns pediatras) que acreditam que o recém-nascido não pode ver ou ouvir. Mas as pesquisas recentes têm mostrado, de forma conclusiva, que muitas habilidades perceptivas, visuais e auditivas bastante sofisticadas estão presentes, ao menos de forma rudimentar, a partir do nascimento.

AUDIÇÃO

A partir das pesquisas recentes, ficou bastante claro que o bebê recém-nascido pode ouvir uma vasta gama de sons. Isto não ocorre apenas quando houve algum dano físico em seu sistema auditivo. Se você tocar uma campainha, balançar um chocalho ou fizer um rato de

brinquedo guinchar perto da orelha do bebê, ele reagirá de alguma forma — por exemplo, ele poderá se mover ou seus batimentos cardíacos poderão se acelerar. O fato de que a criança mostra algumas reações indica que ela ouviu o som de alguma forma, embora não nos revele se ela pode ou não reconhecer a diferença entre vários sons. Outros pesquisadores tentaram descobrir quão alto deve ser um som antes que o bebê reaja. A conclusão mais representativa, derivada deste corpo de lite ratura, é que há menos reação por parte do recém-nascido para sons baixos do que para sons com o nível semelhante ao da voz falada normal (cerca de 50 a 60 decibéis). Há algumas respostas a sons baixos, mas a probabilidade de o bebê reagir é bastante aumentada quando o som for um pouco inferior ao nível de 60 decibéis. Há algumas sugestões adicionais de que os recém-nascidos também podem ser especialmente sensíveis a sons de intensidade semelhante à voz humana: o bebê responde menos a sons muito altos ou muito baixos do que a sons de intensidade média.

E muito menos claro se o bebê pode reconhecer a localização dos sons. Você e eu podemos reconhecer a localização de um som porque nós somos altamente sen síveis a minúsculas diferenças na quantidade de tempo que um som leva para chegar a um ouvido antes do outro. A habilidade de localizar sons está presente em bebês de 6 meses — eles virarão suas cabeças e olhos em direção a um som (veja Chun, Pawsat e Forster, por exemplo), mas para os bebês mais novos esta questão não foi resolvida. Alguns pesquisadores têm relatado que até bebês de um dia de idade viram a cabeça e os olhos na direção de um som, mas descobertas mais recentes indicam que a posição da cabeça da criança antes da testagem ser iniciada acarreta uma grande diferença na habilidade de localização. Esta questão permanecerá em aberto até que técnicas mais sofisticadas de medida das reações dos bebês muito pequenos aos sons possam ser desenvolvidas.

Uma última descoberta interessante sobre as respostas ao som do bebê muito pe queno é que ele parece particularmente sensível a sons rítmicos que, em geral, pare cem ter uma qualidade calmante. Uma sugestão tem sido que, justamente porque o bebê passou nove meses ouvindo os sons rítmicos dos batimentos cardíacos da mãe, qualquer som com a mesma qualidade rítmica levará a um tipo de lembrança da at mosfera calma do útero. Há muito tempo as mães têm, intuitívamente, aproveitado a tendência do bebê a se aquietar com atividades rítmicas. O embalo da cadeira de ba lanço, os gorjeios rítmicos, as canç4 de ninar, tudo isto acalmará o bebê. (Veja Brackbill et ai., para uma exploração mais sistemática desta questão).

VISÃO

O bebê precisa de algumas habilidades, a fim de ser capaz de usar seus olhos com eficiência. Ele precisa ser capaz de focalizar ambos os olhos sobre o mesmo ponto, movê-los para seguir um objeto em movimento, discriminar entre cores e responder apropriadamente a diferentes níveis de brilho (contraindo suas pupilas com uma luz brilhante e as expandindo com uma luminosidade parca).

Após os primeiros dias de vida, o bebê recém-nascido parece ter todas estas habi lidades, ao menos de forma rudimentar. Aparentemente, a habilidade de mover ambos os olhos na mesma direção está presente ao nascimento, mas se aprimora durante as primeiras semanas; a resposta pupilar a diferenças de brilho também está presente

imediatamente, embora se torne mais eficiente durante os primeiros dias de vida. A habilidade de discriminar cores é mais difícil de ser estabelecida no recém-nascido. No estudo clássico de W. P. Chase sobre este problema, crianças de 15 dias de vida mos traram-se capazes de fazer discriminações entre uma gama de cores; não está claro se os bebês mais jovens podem ou não fazê-lo. (A maior dificuldade no estudo da discri minação de cores é como ter certeza de que o bebê esteja realmente respondendo à cor, e não ao brilho, porque as cores variam quanto ao brilho, bem como quanto à to nalidade).

A habilidade de focalizar ambos os olhos sobre o mesmo ponto e mover o foco para objetos mais próximos, mais distantes ou para objetos em movimento é provavel mente algo que se desenvolve mais lentamente. A conclusão usual é que o melhor foco do bebê se encontre num ponto que dista cerca de 20 cm de sua cabeça (Veja Haynes, White e Held). Na medida em que não é fácil mudar de foco para objetos próximos ou distantes durante as primeiras semanas, muitos objetos dentro do campo visual da criança parecerão embaçados durante estas primeiras semanas. No início, o acompa nhamento de objetos também está rudimentarmente desenvolvido; o bebê tenta mover seus olhos na direção do objeto em movimento, mas ele não é muito hábil.

OLFATO

O bebê recém-nascido reage, algumas vezes bastante violentamente, a maus odo res intensos. Assim sendo, nós sabemos que ele sente cheiros, mas não sabemos quão sutil é seu sentido de olfato. Ele pode sentir as fragrâncias de diferentes flores, por exemplo? Ele pode reconhecer a diferença entre diferentes tipos de alimentos, com ba se em seus odores? Nós não sabemos tanto quanto gostaríamos a respeito deste pro blema, principalmente porque é muito difícil estudá-lo. Se o bebê reage da mesma for ma a todos os diferentes odores, como nós saberemos se ele pode reconhecer as dife renças entre eles?

Diversas estratégias de pesquisa estão abertas ao investigador que deseja explorar o desenvolvimento do sentido de olfato. A primeira alternativa é um experimento de aprendizagem, no qual a criança é treinada, durante uma série de tentativas, a dar uma resposta na presença de um determinado odor e alguma outra resposta (ou não-res posta) mediante a apresentação de outro odor. Esta estratégia pode requerer um pro cedimento bastante complexo. Por exemplo, seguindo o planejamento geral usado por Lewis Lipsitt e seus colaboradores, nós podemos apresentar um odor ao bebê e, então, tocar sua bochecha para que vire a cabeça. Se o bebê volta a cabeça, um bico de ma madeira lhe é apresentado e ele pode sugá-lo. Com outro odor, pode-se seguir o mes mo procedimento, exceto que não haverá o bico para sugar, após ele ter voltado a ca beça. Se, após uma série de tentativas, o bebê mostra mais viradas de cabeça para o odor associado com a oportunidade de sucção, do que para o outro odor, então sua habilidade de discriminar entre os dois odores pode ser demonstrada. Este procedi mento pode ser repetido com novos pares de odores.

Uma outra estratégia de pesquisa, e que pode ser levada a efeito com maior sim plicidade, é demonstrar que um bebê dá diferentes respostas a dois ou mais odores. Alguns dos primeiros pesquisadores tentaram usar a expressão facial do bebê como um indício de reações a diferentes odores, mas fazer julgamentos sobre as caretas e sorrisos do recém-nascido é mais difícil do que você possa imaginar. Lipsitt e seus as sociados (veja Engen, Lipsitt e Kaye) abordaram o problema mais precisamente, usan do medidas de mudanças na razão de atividade e respiração do bebê. Usando tal pro cedimento, eles verificaram que os

bebês respiram mais rápido e se movem mais, em resposta a alguns odores do que outros, sugerindo que nem todos os odores fortes são iguais para o bebê.

Estas duas estratégias de pesquisas - experimentos de aprendizagem e estudos de preferência ou reação diferencial — por serem as duas principais opções lógicas, têm sido muito usadas para estudar a amplitude total de habilidades perceptuais de-

senvolvidas pelo recém-nascido, e não apenas para os estudos do desenvolvimento do sentido de olfação.

PALADAR

Embora a sensibilidade gustativa do recém-nascido não tenha sido freqüentemente estudada, o total das evidências de pesquisas indica que o recém-nascido pode reco nhecer a diferença entre os quatro sabores básicos, doce, salgado, azedo e amargo. O estudo clássico foi feito por Kai Jensen.

TATO

Os bebês são muito sensíveis ao toque, principalmente em torno da boca e nas mãos. Muitos dos primeiros reflexos são eliciados pelo toque em diferentes partes do corpo. Quando o bebê é tocado nas bochechas ou lábios, por exemplo, ele vira a cabe ça em direção ao estímulo.

Obviamente, há lacunas em nosso conhecimento sobre o sentido de discriminação no recém-nascido, mas eu penso que isto seja compreensível quando nós percebemos quão difícil é fazer qualquer tipo de pesquisa com um bebê recém-nascido. O bebê es tá adormecido ou faminto a maior parte do tempo e em momento algum nós podemos levá-lo a responder muito. Você deve pegá-lo naquele momento transitório entre a ali mentação e o sono, quando o bebê está mais ou menos alerta, para tentar conseguir algum tipo de resposta. Mesmo assim, você tem que ser um conhecedor para interpre tar a resposta que o bebê poderá dar, na medida em que seu sistema de comunicação é limitado, para dizer o mínimo.

Tudo o que nós sabemos sugere que o bebê recém-nascido vem bem equipado pa ra experimentar os vários estímulos que o mundo tem a lhe oferecer. Talvez, as habili dades perceptuais não estejam tão diferenciadas quanto estarão mais tarde, mas todas elas estão presentes e o bebê pode, aparentemente, estabelecer as principais discrimi nações a partir dos primeiros dias.

O que o Bebê pode Fazer

Nós sabemos que o bebê ainda não pode andar ou falar, somar ou subtrair. No início, ele não pode nem mesmo sustentar sua cabeça. Ele tem habilidades perceptuais, como acabei de descrever, mas o que dizer sobre seus movimentos corporais? Do que ele é capaz durante as primeiras semanas ou meses de vida? Para responder a isso eu preciso dividir as respostas do bebê em ações reflexas e não-reflexas.

REFLEXOS

Eu mencionei os reflexos quando descrevi o condicionamento clássico no Capítulo 1. Um reflexo é uma resposta automática e eliciada, involuntariamente, por algum es tímulo específico. Os adultos conservam toda uma coleção de tais reflexos, incluindo a reação da

pupila à luz e escuridão, o piscar quando uma lufada de ar atinge os olhos, o reflexo patelar, etc. No recém-nascido há dúzias de reflexos, sendo que apenas alguns deles são de interesse para os psicólogos. Destes reflexos, os mais importantes são aqueles que se relacionam à alimentação.

Primeiro o bebê vem equipado com um reflexo de rotação ou dos pontos car deais. Se você os toca na bochecha, em algum lugar perto da boca, ele virará a cabeça, procurará o objeto que o tocou para colocar sua boca neste. Este reflexo é extrema mente adequado, se você considerar a posição na qual um bebê é colocado para ser alimentado, principalmente para alimentação de peito. Se a cabeça do bebê está mi cialmente com a face dirigida para cima, o mamilo irá tocá-lo na bochecha. De fato, sua rotação reflexa na direção do toque e seu comportamento de busca, conduzirão sua boca ao mamilo.

O próximo passo nesta seqüência é o reflexo de sucção. Automaticamente, o bebê fará movimentos de sucção, se for tocado nos lábios ou se alguma coisa for co-

locada em sua boca. Finalmente, há o reflexo da deglutição. Neste estágio inicial, o be bê ainda não integrou as ações de engolir e respirar em um conjunto — nós temos que parar de respirar a fim de engolir, ao menos se nós desejamos evitar engolir uma quan tidade de ar — e assim, o bebê engole ar e, portanto, tem que arrotá-lo de volta. Mas, a deglutição ocorre reflexivamente a partir dos primeiros dias de vida.

Um segundo grupo de reflexos, embora não essencial à sobrevivência do bebê, co mo o são os vários reflexos de alimentação, é interessante porque eles parecem ser controlados por partes do cérebro que se desenvolvem primeiro (mesencéfalo). Como as partes mais avançadas (corticais) do cérebro se desenvolvem e passam a dominar por volta do primeiro ano de vida, estes reflexos primitivos desaparecem. Alguns des tes reflexos primitivos são usados para diagnosticar certos tipos de lesões cerebrais em crianças mais velhas ou adultos; se o reflexo primitivo ainda está presente mais tarde, isto indica que algo corre mal com o desenvolvimento das partes mais maturas do cérebro ou que houve alguma lesão.

O reflexo de Moro, é um destes reflexos primitivos. Se é feito um som alto perto do bebê ou se a posição do bebê é mudada repentinamente ou há uma outra grande mudança similar, o bebê moverá rapidamente seus braços para fora e, então, os enco lherá de novo. Esta resposta desaparece por volta dos três meses de idade, exceto em bebês que têm certos tipos de lesão cerebral. Outro destes reflexos primitivos é o Ba binski. Se você bate na planta dos pés de um bebê, ele primeiro afasta os dedos para cima e, em seguida, encolhe-os. No adulto ou em um bebê maior, ocorre apenas o en colhimento dos dedos. Esta resposta seria totalmente desinteressante se não fosse o fato de que quando isto ocorre num adulto, é sinal de anormalidade no sistema neuro lógico.

Uma quarta e, talvez, mais interessante reação primitiva é o reflexo de pre ensão. Se você toca um bebê no meio da palma de sua mão, seus dedos fechar-se-ão firmemente em torno do objeto que o tocou. De fato, sua preensão é tão forte que se um bebê agarrar um bastão com ambas as mãos ele pode, com freqüência, ser com pletamente erguido do chão, através dele. Alguns psicólogos têm sugerido que este re flexo é um remanescente de nosso passado evolutivo, quando nós necessitávamos ser capazes de nos pendurar nos galhos das árvores ou numa parte da mãe, enquanto ela estava se movendo. O reflexo desaparece por

volta de 6 meses de idade, quando par tes mais maturas do cérebro se desenvolveram completamente.

COMPORTAMENTOS NÃO REFLEXOS

Se você observa um recém-nascido por qualquer lapso de tempo, notará uma grande quantidade de outras atividades que não são reflexas. Eu as enumerei. O bebê olha em torno de si, move seu corpo de várias maneiras, abre e fecha suas mãos e bo ca, chora, dorme, etc. Nós não podemos concluir, de tal observação, que o bebê pre tende explorar seu mundo, embora isso seja uma possibilidade. Também é possível que muito ou todo o seu comportamento inicial seja dirigido por conexões estímulo- resposta bastante específicas.

Por exemplo, há boas evidências de que, a partir dos primeiros dias, o bebê exami na visualmente objetos ou sinais de uma forma não aleatória. Os bebês recém-nasci dos olharão por mais tempo para as figuras que têm contornos distintos do que para as figuras que não têm e, dentro de qualquer figura, seus olhos tendem a focalizar os contornos da figura ou o lugar onde há contraste de formas. O bebê faz isso intencio— nalmente ou ele é meramente “programado” para explorar os objetos desta forma? E muito provável que exista uma estratégia natural, programada desde o início, tal como uma regra para ‘‘olhar para as margens primeiro”, mas estas estratégias, muito prova velmente, funcionam automaticamente, sem qualquer intenção ou propósito de explo ração por parte da criança. As estratégias de exploração mudam com a idade e com as preferências das crianças entre as figuras. Por exemplo, com cerca de 6 meses de ida de, o bebê desenvolveu uma nítida preferência por figuras ou objetos de complexidade

QUADRO 4-1

A PERCEPÇÃO DA FORMA DO RECÉM-NASCIDO

Eu disse, na parte principal do texto, que o bebê prefere olhar para o contorno e que, aparentemente, olhará mais para as bordas dos objetos, do que para seu in terior. Estas evidências vêm de uma série completa de estudos realizados por William Kessen e seus colaboradores, que desenvolveram um aparato para conse guir traçados dos olhos da criança enquanto ela está olhando uma figura, como um triângulo. Os pesquisadores puderam saber, através dos traçados, exatamente onde o bebê está olhando. A ilustração mostra alguns dos resultados. Kessen dis se: “Para a grande maioria dos recém-nascidos, os olhos eram dirigidos a um ân gulo. Assim, o recém-nascido pode selecionar e manter um foco de exploração so bre um aspecto relativamente circunscrito de um padrão visual” (Kessen et ai, 1970, p.359).

O padrão de exploração de um bebê recém-nascido olhando para um triângulo acima de sua cabeça. Ele tinha um dia quando estes padrões foram observados. Note o foco no ân gulo e nos contornos da figura (de P. Salapatek & W. Kessen. Visual scanning of triangles by the human newbom. Journal of Experimental Child Psychology, 1966,3,163, da fi gura 4).

O trabalho de Kessen foi realmente o primeiro que mostrou uma qualidade sis temática da exploração visual do recém-nascido, embora ele não nos relate ainda que “regra” o bebê está utilizando. Nós não sabemos se é o contorno da figura, o contraste entre o escuro da figura e o claro do fundo, ou algum outro aspecto que atrai a atenção do bebê. Todos nós sabemos que alguns aspectos atraem a aten ção do bebê e que sua exploração, na medida em que é cuidadosa, é focalizada.

moderada. As figuras muito complexas ou muito simples são menos escolhidas pelos bebês desta idade. Se a mudança na preferência visual resulta apenas das mudanças nas “regras” automáticas ou se a preferência visual também muda, como um resulta-

do da experiência da criança em olhar, tocar e explorar, não pode ser determinada através do status atual de conhecimentos. Entretanto, uma descoberta importante é a qualidade não-aleatória das explorações visuais mais precoces.

O mesmo tipo de dificuldade encontra-se no estudo das atividades corporais no recém-nascido. Há uma boa quantidade de tais atividades, muitas das quais bastante globais, durante as primeiras semanas. O que nós não sabemos é porque o bebê se move. Será esta uma tentativa intencional de exploração, dentro dos limites do desen volvimento físico da criança? Ou há estímulos internos que incitam o movimento, da mesma forma que um toque na bochecha elicia o reflexo de busca? Muitos observado res concordam que durante o primeiro mês de vida, embora seja provável que movi mentos da criança, bem como sua exploração visual, não sejam aleatórios, há igual probabilidade destes não serem propositais. Mas, por volta do 2° mês, ao menos de acordo com Piaget, Kagan e outros, há mudança em direção a um comportamento mais proposital. Se nós acreditamos que a atividade da criança é dirigida por algum in tento ou, meramente, por estratégias semelhantes a reflexos, está claro que, gradual mente, a criança ganha um controle motor durante os 6 primeiros meses. Por volta de 1 mês, um bebê pode erguer seu queixo; pelos 2 meses pode levantar seu pescoço do colchão ou do chão e já pode olhar um pouco em volta. Algumas habilidades para al cançar e agarrar coisas já se desenvolveram. Por volta dos 2 meses, o bebê começa a golpear, com as mãos, um objeto que esteja perto de si (por exemplo, um móbile pen durado acima do berço). Por volta do 5 mês, ele busca pelos objetos, dirigindo seu in tento através da visão.

A partir dos dias iniciais, o bebê explora seu mundo com os instrumentos que lhe são disponíveis e a exploração é, aparentemente, governada por alguns tipos de regras, por exemplo, a regra de exploração dos contornos para a visão. Nas primeiras sema nas, as explorações são principalmente visuais, porque ele tem maior controle sobre seus olhos do que sobre as outras partes do seu corpo. Na medida em que o controle motor se torna melhor, outros tipos de exploração tornam-se possíveis.

Aprendizagem e Habituação

Dois outros aspectos da resposta do bebê ao meio ambiente podem ser classifica dos como: aprendizagem e habituação. O recém-nascido pode aprender? Obvia- mente, o comportamento da criança muda durante os primeiros meses. Mas, esta mu dança é devida à maturação ou a criança está respondendo a experiências específicas? O condicionamento clássico e o operante podem ocorrerno recém-nascido? O bebê pode responder ao reforçamento, da mesma forma que uma criança mais velha? Hou ve uma onda de interesse nesta série de problemas durante os últimos 15 anos ou mais e as pesquisas têm produzido algumas conclusões bastante claras. O bebê recém-nas cido pode ser classicamente condicionado, embora seja bastante difícil fazê-lo. O con dicionamento clássico torna-se muito mais fácil quando o bebê tem um mês de idade ou mais. Os bebês recém-nascidos também podem ser operacionalmente condiciona dos. Por exemplo, Lewis Lipsitt e seus colaboradores (veja Leituras Sugeridas) ensina ram bebês a sugar vigorosamente um tubo

de borracha, reforçando-os com água açu carada através do tubo. Inicialmente, os bebês mostraram uma forte preferência por sugar um bico de borracha ao invés do tubo. Em um experimento de condicionamento operante, deu-se a um grupo de bebês uma série de experiências de sucção com tubo de borracha, sem que qualquer água açucarada viesse por ele. Sob tais condições, eles não sugavam muito. Durante as tentativas principais do experimento, dava-se a água açucarada através do tubo, após o bebê haver sugado por 10 segundos e, então, os be bês aumentavam significativamente seu temp de sucção. Quando a água açucarada não era mais dada, a sucção decrescia muito. O que este e outros estudos demonstra ram é que o recém-nascida possui todas as vias neurológicas necessárias para fazer as conexões entre os eventos. Algumas vezes não é fácil ensinar o recém-nascido, porque é raro ele estar alerta e sem fome, mas isso pode ser feito, sugerindo que o bebê pode e consegue, provavelmente, aprender tais conexões por si próprio.

Uma segunda habilidade com a qual o bebê vem equipado ao nascer é designada pelo nome, muito desagradável, de habituação e é um pouco mais difícil de descre ver. Deixe-me ver se consigo torná-la mais clara, através de um exemplo de sua própria experiência.

Você já gravou uma conferência, uma música ou sua própria voz numa sala comum? Suponha que você esteja gravando uma conferência. Enquanto você está fa zendo a gravação, você pode ouvir claramente o conferencista e assim, você não se preocupa se a fita está saindo clara. Entretanto, quando você vai para casa e ouve a fi ta, descobre o som de aviões voando periodicamente, abafando o som da voz do con ferencista e que o tráfego da rua faz um ruído uniformemente alto, de forma que algu mas vezes você não pode compreender determinadas palavras. Mas, você não ouviu todas estas coisas quando você estava na sala do conferencista. Por que não? A res posta é: habituação. Você anulou o som, mas o gravador não. Se o som de uma cam painha soa forte perto de sua orelha, você pode dar um pulo na primeira vez; você cer tamente ouvirá a campainha alta. Mas, se eu continuo fazendo isso a cada 30 segun dos, você não só irá parar de reagir como, de fato, não ouvirá a campainha tão alta. Você se habituou — você alcançou o estágio de não responder a um estímulo e assim, não a ouve. A mesma coisa ocorreu com o ruído do avião e da rua. Com os anos, você simplesmente aprende a filtrá-los e seu ouvido e cérebro são construídos de forma que você possa fazê-lo. Mas, o gravador não pode se habituar assim, ele grava todas as coisas.

Eu espero que você possa reconhecer que ser capaz de se habituar é uma das ha bilidad que torna possível viver em nosso mundo complexo — ou, mesmo, num mais simples Se você reagisse a cada som, sinal e toque, como se ele fosse novo, você po deria gastar todo seu tempo reagindo e não teria tempo para notar as coisas que são realmente novas. A fim de fazer qualquer tipo de progresso, você tem que ser capaz de aprender sobre algumas coisas e, então, ser capaz de parar de reagir a elas.

Eu lhe dei este exemplo bastante extenso porque eu penso que é importante que você reconheça quão crucial é que o bebê recém-nascido também seja capaz de se ha bituar. No início, certamente, todas as coisas são novas para o bebê. Mas, começando desde as primeiras horas de vida, o bebê é capaz de reduzir o número de estímulos aos quais ele irá responder, por meio do processo de habituação. O processo não é volun tário; mais do que isso, resulta mais ou menos automaticamente, das repetidas exposi ções ao mesmo estímulo. Mas, o fato de que o recém-nascido domine, desde muito cedo, uma habilidade

para se habituar, lhe possibilita prestar atenção às coisas genui namente novas que ocorrem todo o tempo.

Sono e Atividade

Os recém-nascidos gastam mais tempo dormindo do que fazendo qualquer outra coisa e isto parece ser a coisa menos importante que eles fazem. Do ponto de vista da mãe, o mais importante sobre o sono do bebê é que seja regular, para que ela possa operar no tipo de esquema normal; ter um bebê que dorme durante a noite é uma das coisas mais esperadas e apreciadas pela mãe. Mas, do ponto de vista do psicólogo, o padrão de sono e vigília também é importante. Você pode recordar que eu mencionei no Capítulo 2 que uma das cara dos bebês de mães viciadas em drogas é que eles parecem incapazes de estabelecer um padrão de sono e vigília. As crianças com lesões cerebrais também têm, em muitos casos, o mesmo tipo de dificuldade, de forma que a ausência de um ciclo definido de sono e vigília, passados os primeiros dias de vida, pode ser um sinal de problemas.

Também pode ser de interesse saber se os bebês podem sonhar quando eles estao dormindo. Nos adultos, o sinal observável de sonho é um tremor da pupila sob as pálpebras cerradas (chamado sono de movimentos oculares rápidos ou sono MOR).

67

Você não sonha toda a noite, apenas em certos pontos de seu próprio ciclo de sono- vigília. Mas, quando você mostra MORs, geralmente significa que você está sonhando; se eu acordo você durante o sono MOR, em geral você poderá relatar o que você esta va sonhando. O intrigante é que os bebês também mostram sono MOR. A atividade MOR é vista em bebês prematuros de até 32 semanas de idade gestacional e, talvez, mais cedo.

DIFERENÇAS INDIVIDUAIS ENTRE OS BEBÉS

Até aqui, eu falei como se todos o bebês fossem iguais e, certamente, de muitas formas eles o são. Excetuando alguns tipos de lesões físicas, todos os bebês têm um equipamento sensorial similar quando nascem e podem experimentar os mesmos tipos de acontecimentos em torno de si. Mas, eles diferem bastante acentuadamente quanto ao temperamento e em alguns tipos de sensibilidades sensoriais. As evidências que nós temos sugerem que há diferenças entre os bebês em várias dimensões.

1. Vigor de resposta. Alguns bebês reagem fortemente ao estímulo, por choro ou por movimentos ativos e eles tendem a responder vigorosamente a uma ampla ga ma de estímulos, tanto agradáveis quanto surpreendentes. Outros bebês são mais len tos para responder; eles precisam de estímulos mais fortes para evocar qualquer res posta.

2. Taxa de atividade geral. Alguns bebês são mais ativos em geral; desde muito cedo eles movem seus corpos, movem mais suas mãos em direção de suas bo cas, viram mais a cabeça, etc. Outros bebês não se movem tanto, embora eles possam olhar as coisas em torno de si.

QUADRO 4-2

DIFERENÇAS SEXUAIS NA INFÂNCIA

Neste capítulo eu descrevi algumas das dimensões nas quais os bebês diferem uns dos outros. Uma questão igualmente interessante é se os bebês femininos e mas culinos diferem

ou não uns dos outros, sistematica mente, em qualquer das dimen sões que eu já descrevi ou em alguma outra dimensão. Tem havido um grande in teresse, aumentado principalmente, pelo crescimento do movimento feminista, pela ampla questão das origens das diferenças sexuais. Uma visão popular é que muito, senão tudo, do que nós vemos como diferenças sexuais entre os adultos re sulta de uma socialização diferencial: meninos e meninas são tratados diferente mente e, assim, comportam-se diferentemente. Uma outra visão é que homens e mulheres são diferentes desde os primeiros dias de vida, porque eles têm herança e hormônios diferentes. Seja qual for o lado em que nós possamos estar (ou mes mo no meio), uma das evidências cruciais é a descrição de diferenças sexuais pre coces. Se há diferenças desde o nascimento, então há algum suporte para o ar gumento biológico.

Os dados podem ser brevemente resumidos.

1.

Ao nascerem, as meninas estão fisicamente mais maturas que os meni nos. Os bebês meninas são, em média, menores e mais leves do que os recém- nascidos meninos, mas elas são de quatro a seis semanas mais adiantadas quanto ao desenvolvimento corporal total. Por exemplo, a mielinização dos nervos está mais avançada nas meninas do que nos meninos, quando estes nascem.

2. Desde o nascimento, uma grande proporção do peso do corpo dos meninos é resultante do tecido muscular. O tecido muscular no corpo das meninas é mais plenamente desenvolvido, mas representa uma quantidade menor de seu peso total do que ocorre para os meninos.

3. As meninas mostram maior reatividade a alguns tipos de estimulação, particularmente toques e estímulos dolorosos; a diferença é observável já nos pri meiros dias de vida.

4. As meninas são menos vulneráveis a virtualmente todas as variedades de stress físico, no útero, durante o nascimento e após este. Por exemplo, um número maior de meninos tem baixos resultados na tabela Apgar, ao nascerem; estão pre sentes mais anormalidades físicas nos meninos e, aproximadamente, 33% a mais de meninos morrem durante o primeiro ano de vida.

Entretanto, ao contrário de muitas crenças populares, não há diferenças siste máticas entre meninos e meninas quanto à taxa de atividade durante os primeiros dias ou meses de vida. Há algumas razões para supor que os bebês que sofreram algum tipo de trauma de nascimento sejam mais inclinados a mostrar altos níveis de atividade. Na medida em que os meninos tendem a experimentar dificuldades no processo de nascimento ou antes deste, podem ocorrer diferenças no nível de atividade observada. Mas, estas diferenças são um produto artificial; elas não po dem ser diretamente atribuídas ao sexo da criança. Quando são estudados apenas os bebês com complicações de parto, não são encontradas diferenças na taxa de atividade entre meninos e meninas.

Em síntese, há diferenças sexuais desde o nascimento e elas não podem ser ignoradas. As meninas têm um ritmo desenvolvimental levemente mais rápido, que pode, por seu lado, afetar a forma pela qual elas interagem com seus pais. O maior tamanho e peso dos meninos também tem alguns efeitos sobre suas experiências posteriores. Mas, é igualmente importante notar que, na maioria das dimensões nas quais todos os bebês diferem, não há diferenças sexuais observáveis. As me ninas não são geralmente mais carinhosas, os

meninos não choram mais, etc. O trabalho de Chess e Thomas sugere que as diferenças em temperamento, e não as variáveis nas quais os sexos diferem, são os fatores mais importantes nos padrões de comportamento permanentes, pelo menos durante os primeiros anos de vida.

3. Descanso durante o sono. Alguns bebês dormem "profundamente, com poucos movimentos; outros são agitados durante grande parte de seu período de sono.

4. Irritabilidade. Alguns bebês choram muito, excitam-se com a menor provocação aparente, sendo difícil acalmá-los. Outros são mais plácidos.

5.Taxa de habituação. Desde o nascimento ou logo após, alguns bebês parecem se habituar mais rapidamente do que outros. De fato, se esta diferença é consistente euniversal, pode haver, obviamente, profundas implicações sobre o ritmo de desenvolvimento cognitivo e perceptual das crianças.

6.Aninhamento. Alguns bebês não gostam de ser pegos no colo e eles não ajustam seus corpos ao da pessoa que os carrega, mesmo quando estão cansados, doentes ou infelizes. Outros bebês reagem positivamente ao serem carregados e aca riciados, ajustando o corpo ao do adulto, não fazendo esforços para deixá-lo e mos trando outros sinais de prazer.

As diferenças entre os bebês, em seu estilo geral de resposta desde os primeiros dias, são de grande interesse, pelo menos por duas razões. Nós queremos saber se as diferenças iniciais continuam ou não a ocorrer consistentemente, durante a vida da criança. Um bebê plácido permanecerá assim? Ele se tornará um pré-escolar quieto e

inativo e um adolescente tímido? Um bebê ativo continuará a ser ativo e responsivo ao ambiente durante toda sua vida? Tais questões referentes à consistência das primeiras diferenças em temperamento ou estilo têm sido enunciadas por muitos pesquisadores, durante os dez anos passados e surgiram algumas tentativas de respondê-las. Shaffer e Emerson, por exemplo, descobriram que o aninhamento persiste, ao menos durante os primeiros 18 meses de vida (que é o período em que eles estudaram as crianças). Além disso, eles encontraram que, em geral, os bebês que não eram carinhosos, eram mais ativos e agitados, além de intolerantes ao contato físico. Talvez, por gastarem mais tempo explorando e se movimentando, estas crianças são mais rápidés quanto ao desenvolvimento global perceptivo e motor, do que os bebês mais carinhosos. Chess e Thomas acompanharam um grupo de sujeitos desde a primeira infância até o início do primeiro grau. Seus achados sugêrem que uma das características de temperamento mais consistentes é o grau de reatividade da criança à estimulação. Bebês que respon dem rapidamente a novos estímulos continuam a mostrar esta característica durante sua meninice.

Chess e Thom também verificaram aglomerados de diferenças temperamentais precoces que tendem a se manter em conjunto durante os primeiros anos de meninice. Eles descreveram três tipos de crianças. A "criança fácil" que aborda novos eventos positivamente (por exemplo, prova novos alimentos, sem muito espalhafato), tem um funcionamento biológico regular (tem um bom ciclo de sono, come em intervalos regu lares, etc), geralmente é feliz, adapta-se facilmente às mudanças, e é, em geral, mode radamente responsiva à estimulação. Em contraste, a "criança difícil" tem funções corporais menos regulares e é lenta para desenvolver ciclo de sono e alimentação re

gulares, mostrando reações negativas a coisas novas e a mudanças, chora, é freqüen temente irritável e é altamente responsiva à estimulação. Esta criança reage a muito mais coisas e é comum ela reagir negativamente. Entretanto, Chess e Thomas apontam que a criança difícil, quando se adapta a algo novo, freqüentemente fica bastante feliz por isso, mas o processo de adaptação, em si, é bastante árduo. Finalmente, eles des crevem a criança "de aquecimento lento", que não é negativa ao responder a coisas novas ou novas pessoas, mas mostra um tipo de resistência passiva. Ao invés de cus pir violentamente os novos alimentos e chorar, como a criança difícil faria, a criança de aquecimento lento pode apenas babar o alimento e resistir medianamente a qualquer tentativa de fazê-la comer a mesma coisa. Estas crianças mostram poucas reações in tensas, quer positivas quer negativas, alguma coisa. Entretanto, uma vez que elas se adaptem a uma nova pessoa ou experiência, em geral sua adaptação é positiva.

Uma segunda razão, igualmente importante, para o interesse nas diferenças preco ces entre bebês é a luz que esta informação sobre tais diferenças pode trazer sobre o

desenvolvimento das primeiras relações pais-filhos. A mãe que imaginou seu bebê, an tes do nascimento, como uma criatura plácida e carinhosa, mas que tem um bebê ati vo, reativo e pouco carinhoso, reagirá muito diferentemente a este bebê do que ela o faria se ele fosse um bebê mais plácido. Um bebê que é muito lento para desenvolver um ciclo de sono, vigília e alimentação adequado e previsível, especialmente se a mãe está ansiosa para que a criança desenvolva uma boa ritmicidade, pode deixar sua mãe irritada o que, por seu turno, pode criar dificuldades em seus relacionamentos desde os primeiros meses. A mãe interage com a criança a partir de suas próprias expectativas, confiança (ou falta dela), habilidades e personalidade, e sua contribuição afeta enorme- mente o relacionamento. Mas, a criança também dá importantes características a esta díada, e a mãe precisa ajustar seu comportamento ao da criança, ao menos um pouco. Um bebê espalhafatoso e chorão necessita de um tratamento diferente daquele de um bebê plácido, carinhoso e facilmente acalmável.

AS RELAÇÕES DO BEBE COM O AMBIENTE

temperamentais individuais importantes. Mas, o ambiente em que ele nasce também é bastante importante. Ele pode responder apenas aos estímulos que lhe estão dis poníveis; se não há coisas, ele não pode responder e não pode aprender como respon der a novas coisas posteriormente. Sua dieta também é importante, principalmente du rante o período pré-natal. E seu relacionamento com os pais ou substitutos é de grande importância.

Efeitos dos Ambientes Empobrecidos

Uma grande quantidade do interesse sobre o efeito dos ambientes empobrecidos na criança cresceu a partir da preocupação com as crianças que eram criadas em orfa natos, desde os seus primeiros dias de vida. Em muitos orfanatos do mundo — e até recentemente neste país — era dada pouca atenção individual aos bebês, eles não eram pegos ao colo ou acariciados, er, freqüentemente colocados de costas em seus berços, sem nada para olhar ou brincar. Neste tipo de mundo, os bebês não tinham su cesso. Freqüentemente, eles se tornavã não-responsivos a qualquer tipo de estimula çâo; eles eram retardados quanto ao desenvolvimento da linguagem, desenvolvimento motor e quanto ao desenvolvimento de ligações afetivas com os outros. Como você pode imaginar, há um desacordo substancial entre aqueles que fazem pesquisas sobre esta questão, no que se refere às variáveis cruciais.

Alguns têm argumentado que é a falta de uma figura materna singular que produz dificuldades para a criança. Outros têm enfatizado a falta de estimulação visual e motora suficiente, enquanto outros ainda enfatizam, não a ausência de uma figura materna única, mas a falta de contato afetuo so com adultos em geral. Há boas evidências de que é necessária uma estimulação motora e perceptiva suficiente, para que haja um desenvolvimento perceptivo motor normal. No estudo de Wayne Dennis em três diferentes instituições no Irã, as duas ins tituições nas quais as crianças eram seriamente privadas de oportunidades de se movi mentar, brincar e de estimulação perceptual de vários tipos, as crianças eram severa- mente retardadas em todos os aspectos de desenvolvimento inicial. Na terceira insti tuição, na qual havia maior oportunidade para experiências — brincar com outras crianças e práticas motoras — havia pouco retardo, quando ocorria, no desenvolvi mento de habilidades como arrastar-se e andar. Mas, a provisão de objetos interessan tes para olhar e oportunidades para se movimentar e brincar não são, em si mesmas, suficientes para favorecer um desenvolvimento normal. Para um desenvolvimento nor mal da linguagem, a criança precisa ouvir a língua falada e precisa que falem com ela, mas nas instituições mais pobres, freqüentemente falta a estimulação verbal suficiente. Do mesmo modo, o desenvolvimento de relações interpessoais pormais é, sem dúvi da, relacionado à pobreza de interações afetuosas com outros.LNem todosos bebês criados em instituições mostram distúrbios substanciais de personalidade posterior- mente, na meninice ou idade adulta, mas o risco de dificuldades, é clara mente aumentado pela pobreza emocional de muitas instituições..

Uma outra maneira de estudar o problema do efeito da pobreza é perguntar o que acontece quando você, propositalmente, oferece à criança um ambiente enriquecido. Burton White, em um estudo clássico deste tipo, deu a um grupo de bebês de orfanato todo tipo de estimulação que se pode pensar: móbiles pendurados acima do berço, grades em torno do berço com desenhos, lençóis estampados, objetos pendentes ao lado do berço, de forma que o bebê pudesse alcançá-lo com as mãos ou com a boca. Além disso, os bebês eram pegos no colo e acariciados por um período extra, a cada dia. Quando estes bebês foram comparados aos bebês que tinham experimentado o regime institucional normal, eles estavam claramente mais adiantados em alcançar al go e ver. Entretanto, há uma dificuldade na previsão do que poderia ocorrer para tais bebês bastante estimulados, se o mesmo grau de riqueza de estimulação fosse dado durante longos períodos de tempo. Há uma insinuação, nos resultados de White, de que é possível superestimular um bebê e, assim, torná-lo mais agitado e distraudo do que um bebê um pouco menos estimulado o seria. Outros pesquisadores (como

Wachs, Uzgiris e Hunt) encontraram indicações semelhantes de que há algo como esti mulação em excesso. Indubitavelmente, a qualidade de estimulação que uma criança pode tolerar é principalmente uma funçãc de sua própria abordagem das novas expe riências e das estimulações em geral mas, provavelmente, para cada bebê há um limiar acima do qual mais experiências, mais novidades e mais estimulação são mais descon fortáveis do que interessantes. A possibilidade de superestimulação é digna de ênfase, para alertar contra a fácil conclusão de que para os bebês institucionalizados nem sempre é uma boa coisa dar mais estimulação. Isto pode não ser o caso; mais do que isso, uma quantidade moderada de

estimulação é provavelmente melhor, embora a pesquisa de Chess e Thomas, além de outros trabalhos sobre diferenças de tempera mento em bebês, enfatizem o fato de que o que é “moderado” pode ser diferente para cada criança.

A outra grande dificuldade teórica e fatual, no estudo da privação precoce, é o problema de uma figura materna singular versus múltiplas mães. E óbvio que um bebê precisa de manipulação, carinho e atenção individualizada daq que de alguma form cuidam dele, mas não é óbvio que isto tenha que vir da mesma pessoa todas as vezes Há culturas nas quais é mais comum ter diversas pessoas cuidando da criança, como em um Kibbutz em Israel e as crianças criadas em tais ambientes não mos tram efeitos detectáveis a longo prazo. Por outro lado, muitos psicólogos (Erikson e Ribble por exemplo) têm alertado para a importância dos vínculos iniciais de confiança e ligação afetiva mútua que se desenvolvem entre o bebê e a figura singular da mãe. Provavelmente, levam a uma diferença tanto o total de interação afetuosa entre um be bê e todos os que cuidam dele, quanto as formas nas quais a afeição e suporte emo cional são oferecidos e o momento de separação da figura singular da mãe. Pesquisas

sobre o desenvolvimento de ligações afetivas indicam que, durante os primeiros quatro ou cinco meses de vida, as ligações afetivas da criança são bastante difusas, arrema tando-se numa ligação afetiva singular apenas por volta de 6 meses de idade. Então, por volta de 8 meses a um ano de idade, a criança começa a ter ligações afetivas com diversas pessoas. Tais dados sugérem que, talvez, a presença de uma figura única ou, pelo menos, uma figura principal que cuide da criança, podem ser mais importantes durante o período de 4 a 8 meses do que antes ou depois. Do mesmo modo, pesquisas sobre o efeito de mães que trabalham sobre o desenvolvimento da criança, indicam que se o cuidado alternativo dado à criança é estável, há po’uco ou nenhum efeito da noso observável, mas se a pessoa que cuida da criança muda diversas vezes e há pou ca constância, há maior risco de distúrbios emocionais na criança.

Desta forma, como é freqüentemente o caso, a colocação do problema como o de uma escolha entre uma figura materna singular ou múltipla talvez seja muito simplista. Muitas outras variáveis são importantes. O novo ressurgimento de interesse no desen volvimento das ligações afetivas na infância pode produzir informações necessárias para se definir o problema e prover respostas mais conclusivas.

Variações nos Ambientes Familiares Normais

Da mesma forma que os bebês, os pais, mães e outras pessoas que cuidam da criança, diferem em temperamento. Os pais esperam diferentes coisas de seus bebês,

e eles também têm diferentes padrões de interação com seus bebês. Alguns pais, qua se que naturalmente, falam com o bebê, desde os primeiros dias de sua vida; cada interação com o bebê é entremeada não apenas por gorjeios e outros sons afetivos

mas também por “conversações”. Alguns bebês são bastante manipulados; outros são manipulados principalmente quando são trocados, alimentados e tomam banho. Algumas crianças recebem uma quantidade de estimulação visual, como móbiles aci ma do berço e coisas variadas e coloridas para brincar. Outros bebês recebem menos

Figura 3. Um bebê sujeito à possível superestimulação. (B.L. White & R. HeId. Plasticity deste tipo de estimulação. Algumas mães gostam de bebês; outras não, porque elas

ot sensorimotor development in the human infant. In J.R. Rosenblith & W. Allinsmith nao se sentem bem ou seguras cuidando de seus bebes. Os resultados de pesquisas

(Eds.), The causes of behavior, Vol. 2, Boston: AIlyn & Bacon, 1966, p66, fig.6). sobre as diferenças nos estilos maternos sugere que, comumente, as mães melhor

73

educadas falam mais com seus bebês do que mães com menos educação e que as mães falam mais com seu primeiro bebê do que com os posteriores.

Tais diferenças no estilo materno de interação com o bebê têm um impacto sobre o comportamento da criança durante a infância bem como, até certo ponto, a longo prazo exemplo, há evidências de que bebês com os quais se falou bastante duran te se primeiros meses de vida vocalizam mais. Eles fazem mais gorjeios e balbucios que os bebês que ouviram menos linguagem em torno de si. Tais crianças também po dem começar a falar algo mais cedo. Além disso, Annelise Korner e seus colaboradores verificaram que um bebê que é carregado nos ombros da mãe, mais do que ninado em seu colo, é mais alerta vísualmente. Ambas as descobertas sugerem que alguns aspec tos bastante específicos podem ter resultados igualmente específicos na criança.

Outros pesquisadores (por exemplo, Rubenstein e Yarrow, Rubenstein, Pedersen e Jankowski) verificaram que as crianças que recebem uma grande quantidade de esti mulação social (incluindo carregá-las no colo, falar-se com elas, olhá-las, brincar com elas) são mais inclinadas a terem um adiantamento em alguns aspectos do desenvolvi mento cognitivo inicial. Yarrow e seus associados também descobriram que a riqueza e variedade de estimulação inanimada (tais como, número e variedade de brinquedos, texturas para sentir, coisas para olhar) fazem diferença no desenvolvimento cognitivo inicial da criança. Os bebês de 5 meses que receberam uma rica variedade de estimula ção mostraram um desenvolvimento motor e perceptual mais rápido, mais respostas de alcançar e preensão e mais exploração do ambiente.

Outra faceta do comportamento da mãe, além do padrão de estimulação que ela fornece ao bebê, é seu próprio sentimento de competência ou bem-estar emocional. Elsie Broussard e Minam Hartner fizeram um dos mais abrangentes estudos dos efeitos do estado emocional da mãe sobre sua interação com a criança. Elas descobriram que as mães que ficavam deprimidas e irritáveis após o nascimento de seus bebês eram mais propensas a pensar que seus bebês tinham um desenvolvimento abaixo da média; elas também se tornavam mais propensas a se preocupar com a criança e com as de mandas de cuidados que a criança exigiria dela. Certamente, nós não podemos reco nhecer nestes dados de correlação as mesmas evidências de um estudo causal. Pode ser que estas mães sejam realmente deprimidas. Elas podem ter bebês que são mais agitados, difíceis de acalmar, que têm mais cólicas, e em geral, são difíceis. Mas, pode ser também que as próprias características de personalidade da mãe — sua inclinação a depressão e irritabilidade — levem-na a considerar um bebê perfeitamente comum, normalmente agitado como uma grande e extenuante carga.

Broussard e Hartner também descobriram que bebês de 1 mês de idade, que eram considerados por suas mães como abaixo da média quanto ao seu desenvolvimento e funcionamento, apresentavam mais problemas aos 4 anos de idade, quando elas ten diam a requerer algum tipo de terapia. Uma vez mais, pode ser que as mães simples mente tenham

feito bons julgamentos de seus bebês quando eles contavam com um mês de idade. Mais provavelmente, se a mãe é, ela mesma, deprimida e oprimida pelas demandas feitas sobre ela, no que se refere às dificuldades de um bebê aparentemente normal, poder-se-á desenvolver entre os dois um padrão que resulte em dificuldades emocionais posteriores para a criança. Em ambos os casos, os resultados são intri gantes e devem ser acompanhados para que possamos alcançar relações causais.

Efeitos da Dieta Carente

Eu já enfatizei, anteriormente, a importância de uma boa dieta, mas considero im portante reenfatizá-la aqui. E bom lembrar que a dieta da criança é crucial, não apenas durante o período pré-natal, mas também durante o primeiro ano de vida. Todas as evidências de pesquisas com animais e seres humanos indicam que o período mais im portante para se ter uma boa dieta é aquele durante o qual o sistema neurológico está se desenvolvendo. Nos seLes humanos, o desenvolvimento neurológico continua duran te o primeiro ano de vida. Durante este primeiro ano, o cérebro ainda cresce em peso e densidade e uma dieta inadequada inibe este crescimento, de forma que uma criança mal nutrida terá, aparentemente, menos células ou células menos pesadas ponto importanteeqy o efeito parece ser permanente; melhoramentos posteriores na dieta da criança nãoajudam. A má nutrição numa criança mais velha é um problema sério — ela pode levar à morte e, mais certamente, leva à apatia e ao desinteresse pelo am biente — mas, o melhoramento na nutrição de uma criança mais velha resultará ém re çuperação, na maioria dos casos.

Resumo

1. As pesquisas durante os últimos 10 ou 15 anos têm mostrado que o recém-nas cido tem muito mais habilidades perceptuais do que se pensava anteriormente.

2. O recém-nascido pode ouvir sons de moderada altura e média intensidade — a altura e a intensidade da voz humana. Os bebês também respondem positivamente a sons rítmicos.

3. Desde o nascimento, o bebê pode mover ambos os olhos na mesma direção, tem uma resposta pupilar ao brilho, já desenvolvida e pode ser capaz de ver algumas cores. Os bebês podem focalizar ambos os olhos em um ponto não muito próximo, nem muito distante de seu corpo.

4.Os sentidos de olfação e paladar estão ambos desenvolvidos, ao menos de forma rudimentar, desde o nascimento. O sentido de tato também está desenvolvido e é particularmente sensível na boca e nas mãos.

5. O recém-nascido tem uma coleção de reflexos, sendo os mais importantes aqueles referentes à alimentação; eles incluem o reflexo de rotação, o reflexo de sucção e o reflexo de engolir. Outros reflexos ‘primitivos”, tais como o reflexo de Moro ou o de Babinsky, estão presentes, mas desaparecem durante os primeiros seis meses de vida.

6. Outras atividades no recém-nascido, tais como movimentos corporais, olhar para objetos e tocar coisas, podem ser tentativas intencionais de explorar o ambiente, ou podem ser reações automáticas à estimulação de certos tipos. Os recém-nascidos têm padrões específicos de respostas a objetos, tais como olhar mais para o contorno do que para o interior das figuras e estas estratégias de exploração parecem ser “programadas”.

7. Os recém-nascidos podem e aprendem, tanto por condicionamento clássico quanto pelo condicionamento operante. Igualmente importante, eles mostram alguma habilidade para se habituar, desde os primeiros dias.

8. Os bebês diferem uns dos outros em diversos aspectos, incluindo vigor de resposta, taxa de atividade geral, agitação, irritabilidade, rapidez de habituação e aninhamento. Há alguma evidência de que tais diferenças temperamentais podem persistir durante a vida.

9. Embora muito deste desenvolvimento inicial seja controlado pela maturação, um mínimo ambiental é necessário para um desenvolvimento normal. Ambientes severamente empobrecidos retardam o desenvolvimento de diversas maneiras. Os aspectos mais específicos da estimulação precoce, tais como o modo que o bebê é carregado e a quantidade de fala para com ele, também podem ter um impacto a longo prazo sobre seu desenvolvimento motor, perceptual, da linguagem e das habilidades cognitivas.

10. Uma boa dieta continua a ser importante durante a infância, porque o desenvolvimento neurológico continua e requer nutrição apropriada.

Leituras e Referências Sugeridas

Arganian, M. Sex differences in early development. Em J. C. Westman (Ed.), Individual differences in children. New York: Wiley, 1973.

Um artigo bom, pequeno e não muito técnico a respeito das evidências conhecidas sobre diferenças sexuais na infância.

Birch, H. G. Malnutrition, learning and intetligence. American Journal of Public Health,

1972, 62, 773-784.

Uma das discussões mais completas e melhores sobre o papel da má nutrição sobre o de senvolvimento subseqüente. Trata da má nutrição antes e depois do nascimento e discute algumas das conseqüências já conhecidas; é um artigo moderadamente difícil, mas de leitu ra altamente recomendável.

Brackbill, Y., Adams, G., Crowell, D. H. & Gran, M. L. Arousal levei in neonates and pres chool children under continuous auditory stimulation. Journal of Experimental Child Psychology, 1966, 4, 1 78-188.

Um estudo sobre os efeitos dos sons rítmicos sobre as crianças.

Broussard, E. R. & Hartner, M. S. Further considerations regarding maternal perception of the first bom. Em J. Hellmuth (Ed.), Exceptional infant: Studies in abnormalities. Vol. 2. New York: Brunner/Mazel, 1971’

Outro relato técnico de um aspecto de uma pesquisa. Esta é uma das únicas tentativas, que eu tenho conhecimento, de relacionar as percepç iniciais que a mãe tem de seu filho e o desenvolvimento posterior da criança; há problemas de interpretação, como eu já apontei no texto, mas o artigo não deixa de ser fascinante.

Chase, W. P. Color vision in infants. Journal of Experimental Psychology, 1937, 20, 203-222.

Um daqueles artigos antigos mas tão bom quanto os novos, cujo método de investigação é bastante criativo.

Chess, S. & Thomas, A. Temperament in the normal infant. Em J. C. Westman (Ed.), In dividual differences in chiidren. New York: Wiley, 1973.

Um dos artigos mais recentes de uma série baseada num estudo longitudinal realizado por Chess, Thomas e Birch. Versa sobre a consistência das características individuais ao longo do tempo.

Chun, R. W. M., Pawsat, R & Forster, F. M. Sound localization in infancyjournal ofNer vous and Mental Diseases, 1960, 130, 472-476.

Um artigo técnico que não lhe trará grande interesse, a menos que esteja particularmente atraído pelo assunto.

Engen, T., Lipsitt, L. P. & Kaye, H. Decrement and recovery of responses to olfactory stimuli in the human neonate. Journal of Compara tive and Physiologicai Psychology, 1963, 56, 73-77.

Um outro artigo técnico, neste caso descrevendo as pesquisas sobre a habilidade olfativa dos recém-nascidos.

Haynes, H., White, B. L. & Held, R. Visual accommodation in human infants. Science, 1965, 148, 528-530.

Um artigo técnico, bastante difícil, versando sobre a habilidade do bebê focalizar ambos os olhos no mesmo ponto e mover o foco para um lado e para o outro.

James, W. The principies of Psychology. 2 vol. New York: Holt, 1890.

Um dos grandes clássicos da Psicologia, indicado àqueles que estejam interessados em história da Psicologia.

Jensen, K. Differential reactions to taste and temperature stimuli in newborn infants. Genetic Psychoiogy Monographs, 1932, 12, 361 -479.

Outro estudo antigo, ainda que clássico na área.

Kagan, J. Change and continuity in infancy. New York: Wiley, 1971.

Outro relato técn;co tentando traçar padrões consistentes de temperamento e estilo cogni tivo desde os primeiros meses até os primeiros anos; muito bom.

Kessen, W. Sucking ánd looking: Two organized congenital patterns of behavior in hu man newborn. Em H. W. Stevenson, E. H. Hess & H. L. Rheingold (Eds), Eariy behavior.

NewYork: Wiley, 1967.

E a descrição do fascinante artigo de Kessen sobre os padrões iniciais de exploração do re cém-nascido, discutidos no Quadro 4-1.

Kessen, W., Haith, M. M. & Salapatek, P. H. lnfancy. Em P. H. Mussen (Ed.), Carmi chael’s manual of chlld psychology. Vol 1 (3 ed.) New York: Wiley, 1970.

Uma descrição enciclopédica das habilidades iniciais do bebê e de seu desenvolvimento, com uma bibliografia exaustiva, mas, escrita para profissionais con uma terminologia alta mente técnica; uma boa referência mas de leitura não muito simples.

Korner, A. F. Individual differences at birth. Implications for early experience and later deveiopment. American Journal of Orthopsychiatry; 1971, 41, 608-61 9.

Um artigo excelente, de leitura simples e não muito técnico. Uma revisão de um grande número de estudos sobre diferenças iniciais em bebês, dando atenção particular aos efeitos de tais diferenças sobre as respostas matemas ao bebê.

Korner, A. F. & Grobstein, A. Visual alertness as related to soothing in neonates: Impli cations for maternal stimulation and early deprivation. Child Development, 1966, 37,

867-876.

O relato de um único estudo, evidenciando alguns pontos interessantes.Lipsitt, L.

P. Learning processes in í newborns. Merri/l-Palmer Quarterly, 1966. 12, 45-71- Um prtigo excelente qi descreve, em termos mais gerais do que o normal, as diversas estratégias de pesquisa disponíveis para o estudo da aprendizagem em bebês bastante pe queno&

Ribble, M. A. The rights ofinfants. New York: Columbia University Press, 1943.

Um livro clássico, escrito durante o período em que havia pouca preocupação a respeito das conseqüências da institucionalização sobre as crianças e enfatizando a importância de uma figura materna singular.

Rubenstein, J. Maternal attentiveness and subsequent exploratory behavior in the in fant. Child Development, 1967, 38, 1089-1100.

O relato de um estudo específico que relaciona o comportamento materno inicial e o de senvolvimento cognitivo posterior da criança.

Shaffer, H. & Emerson, P. Patterns of response to physical contact in early human deve lopment. Journai of Child Psychology and Psychiatry, 1964, 5, 1-13.

O estudo que acompanha as crianças que “gostam ou não gostam” de contato físico du rante os primeiros 18 meses,

Streissguth, A. P. & Bee, H. L. Mother-child interactions and cognitive development in children. Em W. W. Hartup (Ed.), The young child. Vol. 2 Washington, D. C.: National Association for Education of Young Children, 1972.

Inclui uma revisão de diversos estudos sobre os efeitos da estimulação materna sobre o desenvolvimento da criança, endereçado a leitores semiprofissionais, portanto, não muito técnico.

Wachs, T. D., Uzgiris, 1. C. & Hunt, J. McV. Cognitive development in infants of different

0 age leveis and from different environmental backgrourids: An explanatory investigation.

Merri//-Pa/mer Quarterly, 1971, 17, 283-3 1 7.

Uma apresentação longa e bastante difícil de um único e complexo estudo; recomendado

apenas àquelas pessoas particularmente interessadas nos efeitos da estimulaçao inicial so

bre o desenvolvimento do bebê.

Yarrow, L. J. Separatiori from parents during early childhood. Em M. L. Hoffman & L.

76

Review c child development research. Vol. 1. New York: Russell

Uma excelente revisão de toda a literatura sobre os efeitos da institucionalização e outras formas de separação pais-criança, inclusive uma discussão sobre os efeitos de múltiplas mães.

Yarrow, L. J., Rubenstein, J. L., Pederson, F. A. & Jankowski, J. J. Dimensions of early stimulation and their differential effects on infant development. Merili/-Pa/mer Quar terly, 1972, 18, 205-21 8.

Este é um dos meus artigos favoritos. Este é um relato de uma das primeiras explorações detalhadas dos efeitos específicos das variações ambientais sobre o desenvolvimento do bebê; recomendado a todos que estejam interessados em bebês.

Capítulo 5 - Crescimento e Desenvolvimento Físico

O tópico crescimento físico não é, freqüentemente, um dos tópicos que os estudantes encaram com maior prazer. Para muitos de vocês pode parecer insípido e mesmo sem importância. Eu mesma partilhei esta visão do desenvolvimento físico até recentemen te. Tendo sido treinada como uma ambientalista e, portanto, com a firme convicção de que tudo o que é importante para o desenvolvimento da criança é desencadeado pelo exterior, eu considerava o estudo do corpo da criança e de suas mudanças físicas não apenas desinteressante como também irrelevante. Eu mudei completamente meu pon to de vista a este respeito e espero que, neste capítulo, possa persuadir você de que o estudo do crescimento e do desenvolvimento físico é vital para a compreensão do desenvolvimento global da criança.

Mesmo o mais confesso ambientalista concorda que o ambiente pode atuar sobre a criança mas que cada criança em particular traz para estes contatos com o ambiente algumas habilidades físicas e não outras. Assim, num sentido bem simples, as habilidades físicas da criança — se ela pode ou não arrastar-se, andar ou falar; se ela pode ou não pegar objetos com seu polegar e com o indicador se ela pode ou não andar de bicicleta ou jogar bem futebol estabelecem um tipo de limite para a influência do ambiente. A criança que ainda não é capaz de se arrastar só pode explorar e manipular os objetos que são colocados bem a seu lado ou que ela pode alcançar de uma posição estável. As coisas devem ser dadas a ela. Mas, quando ela aprende a se arrastar, experimenta o mundo de um modo muito diferente — ela pode agora ir em direção às coisas e explorá-las por si própria. Não são apenas estas mudanças físicas amplas que expandem a amplitude de experiências que uma criança pode ter, mas também as mudanças maciças na interação da criança com seus pais (ou com aqueles que cuidam dela). Os pais, que antigamente mantinham seus bebês relativamente imóveis, agora costumam deixar a criança obter praticamente tudo. Os pais têm que a riança por toda a casa ou restringir seus movimentos de alguma forma. Costuma-se izer que o treino à toillete é o primeiro grande encontro disciplinatório entre os pais e

a criança, mas, para muitos, a primeira tarefa de disciplina é ensinar à criança o que ela pode e o que não pode fazer quando começa a se arrastar.

O crescimento físico da criança também estabelece outros limites. O treinamento à toililete é um exemplo. Nos Estados Unidos, até bem recentemente era comum ver mães tentando começar o treino com bebês de 10 meses ou 1 ano de idade. Sem dúvi da, eu posso compreender porque as mães desejam que a criança seja treinada nesta idade; para muitas pessoas, trocar fraldas molhadas não é um dos divertimentos da vida. Mas a tentativa está destinada ao fracasso nesta idade pela simples razão de que os músculos que a criança precisa para ter qualquer tipo de controle voluntário sobre sua eliminação aindà não estão desenvolvidos nesta idade. Aquelas mães de crianças de 10 meses de idade que contam a você que seus bebês já estão treinados a ir à toillete estão, simplesmente, enganando a sí próprias. De fato, é a mãe quem está trei nada; ela aprendeu os sinais — resmungos ou outros ruídos, ou movimentos corporais — que a criança faz justamente antes da eliminação e ela coloca a criança no pinico no momento certo. Mas isto não é um controle voluntário por parte da criança.

Assim, o crescimento e desenvolvimento físico da criança estabelece limites não apenas sobre o que a criança pode experimentar mas também, em alguma extensão, sobre o que ela pode aprender. Um segundo aspecto do desenvolvimento físico da criança, muito importante, é o efeito que este crescimento e estas mudanças têm so bre sua auto-imagem e sobre seus relacionamentos com os outros. As crianças muito pequenas ou aquelas que se desenvolvem muito lentamente têm tipos de interação bastante diferentes de outras que são grandes ou que se desenvolvem mais rápido. Es tas diferenças se tornam especialmente importantes durante a adolescência, quando os indivíduos desenvolvidos precocemente têm, quase sempre, experiências sociais bas tante diferentes dos que se desenvolveram tardiamente. O impacto pode ser conside rável até mesmo na idade adulta, mesmo depois do período em que os meninos ou as meninas desenvolvidas tardiamente alcançaram o pleno desenvolvimento, tanto da al tura quanto dos diversos caracteres sexuais secundários. Neste caso, não é o cresci mento físico real em si que influencia as interações da criança, mas também a reação desta ao seu próprio crescimento ou à falta de crescimento e seus sentimentos em re lação à maneira como as outras pessoas estão reagindo ao seu crescimento ou a seu não-crescimento.

Obviamente, os estereótipos sociais sobre as características físicas desejáveis pa ra os meninos e meninas, homens e mulheres entram neste processo pois a criança compara sua auto-imagem com a imagem ideal em sua cabeça. Suas características físicas reais, neste tipo de situação, podem ser menos importantes do que sua percep ção ou sentimentos a respeito delas.

Eu espero persuadir você sobre o valor do assunto enquanto você lê o resto do ca pítulo. Deixe-me começar, como é usual, descrevendo alguns fatos sobre o crescimen to e desenvolvimento físico e então, voltar a alguns dos assuntos psicológicos relati vos ao crescimento e ao desenvolvimento.

PESO E ALTURA

É difícil acreditar que o bebê recém-nascido já tem cerca de um terço de sua altura final e que pelos 2 anos de idade ele tem cerca de metade da altura que terá quan do completar seu crescimento (Muitos pensam que os bebês são pequenos demais e

precisam fazer muito esforço para aceitar o fato de que eles já têm grande parte de sua altura final). A Figura 4 mostra nitidamente as curvas de crescimento de um meni no e de uma menina “típicos’ Você pode ver que há um crescimento bastante rápido durante os primeiros dois ou três anos, após o quê há um longo período mais ou me nos dos 3 aos 11 anos — em que o crescimento é estável e regular, seguido pelo assim chamado estirão de crescimento do adolescente. Você também pode ver, a partir da Figura 4, que o estirão de crescimento do adolescente começa um pouco antes para as meninas, dura menos tempo e resulta numa média de altura inferior à dos meninos.

Uma das razões pelas quais é difícil visualizar o bebê como tendo um terço ou me tade de sua altura final é que seu corpo tem proporções diferentes. Ele não é um adulto em miniatura (embora em algumas pinturas medievais as crianças fossem desenhadas como adultos em miniatura). A cabeça do bebê é enorme em proporção ao resto de seu corpo. Ao nascimento ela é um quarto do comprimento total do corpo e, pelos 2 anos de idade, é cerca

de um quinto do comprimento total. Compare esta proporção à de um adulto: sua cabeça é apenas, aproximadamente, um décimo do comprimento de seu corpo.

Pela adolescência, as proporções da criança são muito próximas das de um adulto, embora ainda haja uma boa quantidade de peso e altura a ser ganha. Em algum mo mento, entre as idades de 10 1/2 e 15 anos, ocorre o estirão da adolescência, com uma taxa de crescimento de cerca de 8 a 10 centímetros por ano, durante diversos anos.

1 Eu estou certa de que você pode pensar em exemplos de sua própria experiência; Sem dúvida eu posso, a partir da minha própria. Eu era e sou extraordinariamente alta para uma mulher. Naturalmente, isto traz algu mas vantagens; é possível alcançar as coi nas prateleiras mais altas da cozinha ou dos laboratórios, ver por cima das pessoas no cinema ou nos jogos de basebali, etc. Mas, quando eu era adolescente, não era para estes aspectos positivos que eu prestava atenção. A coisa que eu pensava, que me parecia importante, era que eu estava mais alta do que todo mundo em volta de mim e que isso deveria ser "bizarro".

Figura 4. Curvas típicas de altura para meninos e meninas. (J.M. Tanner, R.H. Whitehouse & M. Takaishi. Standards from birth to maturity for height, weight, height velocity and weight velocity: British children 1965. Arc/iives of Disease ir, Chi/dren, 1966, 41, 467, fig. 10).

QUADRO 5—1

DIFERENÇAS SEXUAIS NO CRESCIMENTO FÍSICO

A partir do nascimento, o período de crescimento para os meninos e meninas di fere em aspectos importantes, numa variedade de padrões de crescimento físico. Os fatos, como nós os conhecemos, são os seguintes:

1. Ao nascimento, as meninas são mais avançadas — cerca de 4 semanas — no desenvolvimento da calcificação dos ossos e no desenvolvimento dos músculos. Elas permanecem adiantadas nestas dimensões durante os primeiros anos. Freqüentemente, esta diferença é denominada "ritmo de maturação mais rápido" para as meninas.

2. As meninas começam seu estirão de crescimento da adolescência antes e param antes, o que pode ser, ainda, um outro exemplo do processo maturacio nal mais rápido nas meninas.

3. O crescimento físico das meninas é mais estável e predizível do que o dos meninos. Você pode ter uma estimativa melhor da altura final de uma meni na, a partir da altura quando jovem, do que da altura de um menino.

4. As meninas e os meninos não diferem marcadamente em força ou resis tência física até a adolescência: após as idades de 1 2 a 14 anos, aproximadamen te, os meninos experimentam um grande aumento da força, em resultado de maiores mudanças na musculatura, enquanto que a força física das meninas per manece aproximadamente a mesma. Dizendo de outra forma, uma menina de 10 anos de idade tem uma força próxima da força de uma mulher adulta, enquanto que um menino de 10 anos de idade tem apenas metade da força de um homem adulto.

5. Por volta do mesmo período em que os meninos estão desenvolvendo tecidos musculares extras durante a adolescência, eles também estão desenvol vendo um coração e pulmões maiores em relação a seu tamanho, e uma capaci dade maior de carregar oxigênio no sangue (eles desenvolvem uma densidade maior de células vermelhas no sangue, nas quais o oxigênio é carregado). Ne nhum destes eventos ocorre no crescimento das meninas. Todas estas mudanças significam para o homem, após a adolescência, uma melhor adaptação às ativi dades físicas que requerem força e velocidade, como correr, brigar, carregar ob jetos pesados, etc.

6. Desde o nascimento, as meninas têm uma camada de gordura direta mente abaixo da pele, mais grossa do que os meninos. Isto dá às meninas sua aparência mais "cheia"; os ossos não são muito vistos. Isto também dá às meni nas e mulheres uma tolerância maior a temperaturas extremas; as mulheres po dem resistir ao frio intenso, por exemplo, por mais tempo do que os homens, por causa desta camada extra de proteção.

Há grande variabilidade individual, tanto sobre o momento em que o crescimento se acelera quanto na media de crescimento durante o período, mas estes fatores não estão correlacionados. Isto é, as crianças que começaram a crescer mais cedo não se tornam mais altas, em média, do que aquelas que começaram mais tarde com exceção de casos de curvas comparativas nas quais a aceleração de crescimento não ocor re totalmente). O período de crescimento rápido do adolescente é, freqüentemente, uma ruína para os pais que tentam manter a criança vestida e alimentada o suficiente para sustentar seu corpo que cresce rapidamente. E, sem dúvida, também pode ser uma desgraça para a criança em desenvolvimento, porque seu corpo está mudando com tanta rapidez que freqüentemente, é difícil adaptar-se a todas as mudanças. As diferentes partes do corpo crescem em ritmo diferente: as mãos e os pés crescem mais rápido, seguidos pelos braços e pernas, O tronco é a parte cujo crescimento é mais lento, de forma que há um período durante o qual as mãos, os pés, os braços e as pernas são todos muito compridos ou grandes em relação ao resto do corpo, o que dá a aparência de "pernalta" e pode criar na criança um sentimento de inadequação. Ten do acostumado com uma determinada forma de corpo, o púbere precisa agora se adaptar bastante rapidamente a mudanças em sua proporção e pode haver períodos em que ele nem sempre tenha certeza de onde estão seus braços, pernas, mãos e pés num determinado momento. 2 Mas, naturalmente, o crescimento rápido não prossegue para sempre. Em geral, o crescimento mais rápido ocorre durante dois anos ou pouco mais, após o quê a altura aumenta gradualmente, até alcançar a altura adulta.

MÚSCULOS E OSSOS

Ao nascimento, muitos dos ossos do bebê ainda estão moles; eles ainda não endu receram (calcificaram) num tipo de material que você e eu conhecemos como ossos. De fato, algumas partes do corpo não têm ossos quando a criança nasce. As fontane las são um bom exemplo. Essas fontanelas são "pontos moles" na cabeça do bebê, onde o crânio não cobriu completamente o cérebro. Gradualmente, durante os dois pri meiros anos, estes pontos moles desaparecem, crescendo ossos que cobrem as fen das.

Os ossos endurecem em diferentes ritmos, estando os das mãos e pulsos entre os primeiros a endurecer completamente. A calcificação dos ossos das mãos e pulsos é um

desenvolvimento importante, do ponto de vista da criança, porque torna mais fácil agarrar objetos, pegá-los e movê-los ou girá-los com seu pulso e mãos.

Embora estejam todos presentes ao nascimento, os músculos também mudam muito durante os anos de crescimento. Ao nascer, o bebê tem todas as fibras muscula res que terá. Mas elas mudam em comprimento e espessura, de forma que a massa muscular total aumenta muito durante os primeiros 14 a 15 anos de vida. Durante o pe ríodo de crescimento da adolescência, há um aumento acentuado do tecido muscular — particularmente nos meninos — e um conseqüente decréscimo de gordura. Uma das conseqüências desta mudança é, certamente, um acentuado aumento de força na adolescência, novamente entre os meninos. Por exemplo, aproximadamente entre os 13 e 1 7 anos, a força braçal de um menino duplica.

Nota 2: Eu não posso resistir a mais um exemplo de minha própria experiência, porque ele ilustra sobejamente este ponto. Uma vez, quando eu tinha uns 13 anos, estava sentada à mesa de jantar, discutindo detalhes sobre um assunto. Para ilustrar um ponto importante fiz um grande gesto, enfiei minha mão na manteiga e bati no rosto de minha mãe, com a mão e a manteiga Eu fiquei atônita ao descobrir que meus braços eram tão grandes?

DESENVOLVIMENTO MOTOR

Do ponto de vista dos pais, uma das coisas mais importantes durante os dois pri meiros anos de vida é o crescimento na habilidade da criança em controlar seus mus culos e mover-se em torno de seu mundo independentemente. Os pais se entusiasmam com o primeiro sorriso e com a primeira palavra, mas o primeiro passo e, sem duvida,

o maior avanço durante os primeiros meses. Eu me recordo de um jantar que partici pei muitos anos atrás, no qual uma senhora com um bebê de mais ou menos 8 meses estava presente. O bebê se arrastava no chão, atraindo a atenção de todos e, então, re pentinamente, ele flexionou suas pernas e se manteve em pé, sem qualquer ajuda. Todo o jantar parou, enquanto nós comentávamos o que ocorrera. Assim, não apenas os pais se animam com as mudanças nas habilidades motoras. Os desenvolvimentos posteriores nas habilidades motoras também são notados. O momento em que o pré- escolar pode, pela primeira vez, pegar e jogar uma bola é importante, bem como a primeira vez em que ele anda de bicicleta, etc. A Tabela 1 dá, aproximadamente, a épo ca em que aparecem algumas dessas habilidades principais, incluindo umas poucas que os pais podem não notar, mas que são importantes para a habilidade de explora ção da criança. Por exemplo, a habilidade da criança pegar coisas com o polegar e o indicador.

Obviamente, a habilidade motora da criança — o desenvolvimento das habilidades de mover-se em redor do seu mundo, agarrar e manipular com as mãos e pés, etc — está diretamente ligada ao desenvolvimento de ossos e músculos. Até que os múscu los do pescoço e costas tenham se desenvolvido em alguma extensão, o bebê não pode erguer a cabeça; até que os ossos das mãos tenham se desenvolvido e os mús culos crescido, a criança é incapaz de agarrar objetos. Este componente maturacional, fundamental no desenvolvimento das habilidades motoras, está realmente fora de dis puta. Na medida em que o corpo cresce, o desenvolvimento motor se aprimora.

Mas, e a prática? Se uma criança for completamente imobilizada e não se der a ela qualquer oportunidade para praticar o arrastar-se, andar ou agarrar, essas habilidades poderão se desenvolver? O crescimento subjacente dos músculos e ossos é tudo o que é necessário, ou o bebê precisa de oportunidades para tentar coordenar seus músculos, ossos e sentidos?

Há ainda uma boa quantidade de desacordo sobre as respostas a estas questões.

Tabela 1 ASPECTOS SIGNIFICATIVOS NO DESENVOLVIMENTO MOTOR

IDADE MÉDIA DE APARECIMENTO E HABILIDADE MOTORA

1 mês - ergue o queixo quando deitada de barriga

2 meses - ergue o tórax, bem como o queixo

4,8 meses - consegue virar-se pela primeira vez (fa-lo-á facilmente aos 6 meses aproximadamente)

7 meses - pega objetos usando a palma das mãos ao invés dos dedos

8 meses - tenta ficar de pé apoiando-se nos móveis

8,3 meses - senta-se com facilidade

8,3 meses - fica de pé sozinho, pela primeira vez

12 meses - dá os primeiros passas sem apoio

13-14 meses - preensão com o polegar e indicador

18 meses – anda bem sozinho

2 anos - sobe e desce escadas sozinho mas ainda com os dois pés em cada degrau

2 anos - corre bem

30 meses - anda na ponta dos pés

3 anos - anda de triciclo

4 anos - sobe escada com um pé em cada degrau

4 anos - arremessa uma bola por sobre os ombros

4 anos, 8 meses - pula com um pé só

Por um lado, há uma boa quantidade de evidências de que a prática desempenha ape nas um pequeno papel no desenvolvimento de habilidades como andar e subir escadas. Diversos estudos com pares de gêmeos focalizaram-se diretamente nesta questão (veja GeseIl, Thompson e McGraw). Em cada caso, era dada uma boa quantidade de prática precoce numa habilidade particular para um dos gêmeos. Posteriormente, dava-se ao segundo gêmeo um breve período de prática e, então, os dois eram testa dos. Em geral, mesmo dando-se uma brevíssima prática ao gêmeo "não-treinado as duas crianças tinham desempenhos quase que igualmente bons na tarefa. Então, pelo menos para estas primeiras habilidades motoras, um pouco de prática posterior é tão bom quanto uma grande quantidade iniciada mais cedo, presumivelmente porque du rante este intervalo de tempo tiveram lugar mudanças no corpo. Outro exemplo da ne cessidade de prática limitada vem dos estudos com crianças índias Hopi, as quais são comumente carregadas nas costas de

suas mães durante seu primeiro ano de vida ou mais, amarradas firmemente a uma bolsa estreita, de forma que apenas a cabeça e os olhos possam se mover. Tais crianças desenvolvem normalmente o andar quando são removidas da bolsa. Entretanto, alguma prática está disponível a estas crianças, .porque à noite o bebê é retirado da bolsa, brinca-se com ele, e este é deixado no chão para se movimentar.

Estas e outras descobertas de natureza similar sugerem que a prática extra não pode acelerar o processo maturacional; as crianças não podem aprender uma habilida de física antes que seus músculos, ossos e sistema nervoso tenham se desenvolvido até um ponto apropriado. Mas, uma vez que este ponto seja alcançado, são neces sárias pelo menos algumas oportunidades para se exercitar os músculos e praticar a atividades.

Mas a importância da prática também não pode ser totalmente deixada de lado. Nos estudos com gêmeos e nos estudos do estilo de vida Hopi, os bebês têm ao me nos algumas oportunidades de exploração física e movimentação corporal normal. O gêmeo não-treinado não é mantido completamente imóvel, ele pode praticar partes

dos atos de andar ou arrastar, mesmo se não é dada uma prática especial. As crianças Hopi têm a oportunidade de exercitar seus músculos e tentar alguns movimentos. Quando tais oportunidades para exercícios e movimentos são grandemente restringi das, há algum retardo no desenvolvimento motor. O estudo de Dennis com crianças criadas em orfanatos no lrã é um destes casos. Os bebês que tiveram oportunidades de se movimentar ou brincar severamente restringidas eram mais lentos cerca de um ano no desenvolvimento do andar e eram igualmente retardados quanto aos Outros aspec tos do desenvolvimento motor, como por exemplo agarrar. Pesquisas com animais também mostram que a falta de oportunidades para praticar a coordenação dos mem bros e movimentos oculares resultará num retardo substancial no desenvolvimento destas habilidades.

Então, é claro que a prática não pode acelerar fundamentalmente o processo matu racional. Mas a falta de oportunidades para movimentação em geral ou prática espe cífica pode atrasar o desenvolvimento de uma habilidade em particular. Em muitas si tuações, a estimulação geral e a movimentação são suficientes para que a criança pos sa praticar parcelas de atividades mais complexas, que podem ser posteriormente coordenadas em habilidades como andar e subir escadas. Mas, se tal prática geral não é propiciada em grau suficiente, pode haver um atraso geral em todo o processo.

CRESCIMENTO DO SISTEMA NERVOSO

O crescimento em altura ou peso envolve mudanças que você pode ver. Mas, há uma grande quantidade de mudanças no corpo da criança que não podem ser vistas. Há mudanças hormonais e o que é mais importante, há mudanças no sistema nervoso da criança.

O ponto mais importante a respeito do crescimento do sistema nervoso é que o cérebro e o sistema nervoso não estão "acabados" ao nascimento. Muitos outros sis temas de órgãos estão, ao menos, operando, embora continuem a amadurecer após o nascimento. Por exemplo, o bebê tem um coração e um sistema circulatório que são muito semelhantes aos sistemas adultos e seus pulmões trabalham desde o início, O cérebro está desenvolvido ao nascimento, no sentido de que ele está mais próximo, em tamanho, de sua forma final do

que estão outros sistemas de órgãos. Mas o funciona mento do sistema nervoso ocorre apenas de forma rudimentar ao nascimento e muda rapidamente entre dois e quatro anos. O crescimento que ocorre durante os primeiros anos é muito diverso.

Ao nascimento, as partes do cérebro que estão mais completamente desenvolvi das são aquelas contidas no que geralmente é chamado mesencéfalo; elas estão na parte inferior do crânio, onde o pescoço e a cabeça se conectam. Incluem os sistemas que regulam coisas tais como atenção, sono, andar, eliminação etc. Elas são as partes do cérebro humano mais parecidas com o cérebro dos animais inferiores. A parte do cérebro humano que difere muito dos animais inferiores é o córtex, as circunvoluções de matéria cinzenta na qual muitos pensam quando visualizam o cérebro. O córtex está presente ao nascimento, mas consideravelmente menos desenvolvido do que será posteriormente. Durante os poucos primeiros meses e anos de vida, são adiciona das algumas células corticais novas, as células tornam-se maiores e surgem mais co nexões entre as células existentes. O cérebro se torna mais pesado.

Você pode recordar a discussão dos reflexos no Capítulo 4, em que os reflexos pri mitivos parecem estar sob o controle do mesencéfalo e que eles desaparecem por vol ta do 6°. mês quando o córtex começa a dominar. O desenvolvimento cortical está, aproximadamente, 50% completo aos 6 meses de vida, cerca de 75% completo aos 2 anos e quase completamente terminado aos 4 anos.

Mas o córtex não se desenvolve todo de uma vez e no mesmo ritmo. Algumas par tes se desenvolvem logo, outras se desenvolvem mais tarde. Após os 6 meses de ida de, as partes do córtex que governam sentidos como a audição e a visão já estão de-

senvolvidas e as áreas motoras estão desenvolvidas parcialmente, principalmente aquelas que controlam as mãos, braços e a parte superior do tronco. A área motora que governa os movimentos das pernas é a última área motora a se desenvolver, e não está completamente desenvolvida até o segundo ano de vida. Esta seqüência do de senvolvimento cerebral está, obviamente, relacionada com a seqüência de desenvolvi mento motor e das habilidades sensoriais. As primeiras coisas que o bebê pode fazer são ver e ouvir. Ele tem muito pouco controle muscular voluntário e, quando tal contro le se inicia, surge nos braços, mãos e cabeça e só depois nas pernas. Assim, o ritmo de desenvolvimento das diferentes partes do córtex estabelece alguns limites, ou talvez

direções, sobre o desenvolvimento das habilidades motoras e perceptivas da criança. Um segundo processo importante é o desenvolvimento de bainhas em torno de

cada nervo, que os isolam uns dos outros e tornam mais fácil a transmissão de impul sos. Como nós já vimos, esta bainha é denominada mielina e o processo de desenvol vimento das bainhas é denominado mielinização. Ao nascimento, por exemplo, a me dula espinal não está completamente mielinizada e sem estas bainhas a criança tem pouca habilidade para se “comunicar” com a metade inferior de seu corpo. O proces so de mielinização ocorre durante os primeiros meses e anos e está quase completo quando a criança tem aproximadamente 2 anos, seguindo quase o mesmo padrão de crescimento das células nervosas do cérebro.

Tanto os padrões de crescimento do cérebro quanto da mielinização dos nervos aferentes e eferentes são importantes porque nos contam algo sobre os limites do de senvolvimento motor e das habilidades iniciais da criança e porque sugerem áreas do desenvolvimento da

criança que podem ser vulneráveis à privação. Durante o período pré-natal, cada sistema de órgãos é muito vulnerável às influências externas quando estão se desenvolvendo. Uma vez que estejam desenvolvidos mais ou menos em sua forma final, as moléstias, a má-nutrição e outras ‘‘injúrias” têm um efeito comparati vamente menor. Se o mesmo for verdade para o desenvolvimento neurológico, então o período após o nascimento até cerca de 2 anos de idade deve ser um tempo de espe cial vulnerabilidade para o desenvolvimento do cérebro e dos nervos.

HORMÔNIOS E SEUS EFEITOS

Muitos de nós, eu suspeito, estão acostumados a pensar que os hormônios são importantes durante a adolescência; antes de tudo, a puberdade é desencadeada por mudanças hormonais. Mas, os hormônios de vários tipos também são importantes an tes da adolescência.

Período Pré-Natal

Eu já discuti o papel dos hormônios no período pré-natal para a determinação das características sexuais externas da criança. Logo após o nascimento, entretanto, meni nos e meninas apresentam quantidades equivalentes dos assim chamados hormônios sexuais no sangue (ou então nossos instrumentos não são suficientemente bons para detectar diferenças consistentes).

Outros hormônios que têm pouca relação com o desenvolvimento dos órgãos se xuais e comportamento também são cruciais tanto antes quanto após o nascimento. A glândula pituitária, por exemplo, secreta hormônios, como também a tireóide, as glân dulas adrenais e o pâncreas. As várias glândulas que secretam hormônios de cresci mento de vários tipos desenvolvem-se durante o período pré-natal e suas secreções governam o crescimento da criança através de seu desenvolvimento.

Entre o Nascimento e a Adolescência

Nós sabemos que há hormônios no sangue desde o início; nós não sabemos ainda,

precisamente, quais controlam as diferentes facetas do crescimento da criança ou quais determinam o fato de que algumas crianças crescem rapidamente e outras mais lentamente; embora nós saibamos que a secreção da glândula tireóide tem alguma re lação com o crescimento físico, porque a criança que tem a tireóide pequena apresenta um retardo no desenvolvimento dos ossos, dentes e cérebro. Num padrão de cresci mento normal, a secreção da glândula tireóide decresce após os 2 anos de idade e en tão permanece estável até a adolescência, o que certamente coincide com o que nós conhecemos sobre os padrões de crescimento mais rápido da criança.

Adolescência

O estudo do papel dos hormônios na puberdade é incrivelmente complexo e eu não quero enfadá-lo com detalhes. Deixe-me dizer-lhe apenas que o crescimento físico bastante rápido e os desenvolvimentos concomitantes do sistema reprodutor e das ca racterísticas sexuais secundárias que ocorrem durante a adolescência parecem todos ser deflagrados por aumentos significativos em níveis hormonais particulares. Nas me- minas o estrógeno (o hormônio sexual feminino) aumenta acentuadamente e torna-se cíclico, produzindo o ciclo

menstrual. Nos meninos há um aumento marcante na produ ção de testosterona (o hormônio masculino) levando ao desenvolvimento de seu sistema reprodutor.

Tabela 2. DESENVOLVIMENTO PUBERAL EM MENINOS

O aumento nos hormônios sexuais é eliciado por uma ativação hormonal realizada principalmente pela glândula pituitária; esta ativação hormonal estimula a produção de diversos hormônios do crescimento. Entretanto, os pesquisadores ainda não foram ca pazes de traçar o processo subjacente ao papel da glândula pituitária. Nós não sabe mos por que a glândula pituitária aumenta seu 'output' de ativação hormonal na ado lescência, embora, presumivelmente, o sinal para isso esteja contido no código matu racional genético.

A seqüência normal da puberdade para os meninos e meninas é dada nas Tabelas 2 e 3. A fim de evidenciar a enorme variabilidade no momento de aparecimento e dura ção das mudanças durante a puberdade, eu mostrarei tanto a idade média na qual ca da uma das diversas mudanças é observada, quanto a amplitude de idade normal. A amplitude de idade em todos os casos é bastante ampla. E importante conceber que qualquer idade dentro dela é considerada dentro dos limites do desenvolvimento nor mal. Assim, um menino que não começa o estirão de crescimen,,to principal até a idade de 16 anos ainda está dentro da amplitude normal.

Figura 5. Variações entre crianças quanto ao momento de aparecimento e velocidade das mt danças puberais. (J. M. Tanner. Growth and endocrinology of the adolescent. In L J. Gardn (Ed.), Endrocrine and genetic diseases of childhood. Philadelphia: Saunders, 1969, p. 32, fig. 25).

89

Tabela 3. DESENVOLVIMENTO PUBERAL EM MENINAS

Para sublinhar ainda outra vez a variabilidade do momento de aparecimento das várias mudanças puberais, observe a Figura 5 que mostra crianças de mesma idade que são bastante diferentes quanto às mudanças puberais.

IMPLICAÇÕES E EXPLICAÇÕES

Como é usual, na tentativa de responder pelos padrões de crescimento,nós vere mos tanto as explicações externas quanto internas.

Maturação

Parece claro que alguns tipos de sinais internos governam muitos dos padrões de crescimento que eu descrevi. As seqüências do desenvolvimento físico são as mesmas para todos, mesmo para as crianças mais incomuns, embora o ritmo varie considera velmente. E, embora a prática pareça estabelecer alguma diferença no desenvolvimen to de algumas habilidades motoras, muitas das mudanças físicas no desenvolvimento simplesmente ocorrem; elas não estão sob controle voluntário e não requerem prática. Você não tem que comunicar a seu sistema nervoso que se mielinize, nem a seus os sos que cresçam de uma forma particular e você não precisa de prática para ficar menstruada.

Ainda não se sabe como estes sinais internos promovem tais crescimentos. O pon to a relembrar, por enquanto, é que muito do crescimento e desenvolvimento físico é controlado por um processo de maturação interna.

Hereditariedade

Quando eu uso o termo maturação, como apontei diversas vezes, eu estou me re ferindo a processos herdados que são comuns para todos os humanos. Mas nossa he rança genética é individual, bem como racial, e cada um de nós herda diferentes ten dências de crescimento. Obviamente, a altura é um fator herdado. Pais altos tendem a ter crianças altas e pais baixos tendem a ter crianças baixas. O ritmo de crescimento, bem como a altura final, também são afetados por uma herança específica. Gêmeas idênticas, por exemplo, terão a menarca em média com uma diferença de 2 meses uma da outra, enquanto que as irmãs que não são gêmeas idênticas podem começar a menstruar em idades diferentes, em média com uma diferença de aproximadamente 10 meses. Além disso, as irmãs são mais semelhantes quanto à idade da primeira mens truação do que pares aleatórios de meninas. Mães e filhas também são mais similares,

QUADRO 5 — 2

CONCEITOS MATURACIONAIS DE GESELL

Anteriormente, eu mencionei Arnold Geseil bem como sua noção de maturação. No entanto, GeselI fez mais do que simplesmente definir o termo maturação. Ele também buscou especificar alguns dos princípios inerentes aos processos maturacionais, retirando muitos de seus exemplos do desenvolvimento pré-natal e desenvolvimento motor inicial. Os seguintes são alguns destes princípios.

O princípio da direcionalidade. GeseIl sugere que nós sempre encontrare mos que o desenvolvimento governado pela maturação — em oposição às forças ambientais — tem uma direcionalidade definida. No caso do desenvolvimento fe tal ou do desenvolvimento motor há duas dimensões precisas: o desenvolvimen to procede da cabeça para baixo (céfalo-caudal) e do tronco para as extremida des (próximo-distal). Assim sendo, a cabeça e o tronco desenvolvem-se primeiro, mas os braços e as mãos desenvolvem-se antes dos pés porque estão mais próximos da cabeça.

O princípio da assimetria funcional. Em adição às direções fundamentais do desenvolvimento e sobre elas existe uma tendência do organismo desenvol ver-se assimetricamente. Nos seres humanos nós podemos observar esta ten dência na preferência manual: virtualmente todas as pessoas têm um lado prefe rencial, geralmente o direito. Nós escrevemos com a mão do lado preferencial, lançamos uma bola-com esta mão, chutamos com o pé deste lado, etc. Junta mente com tal assimetria motora existe uma assimetria neurológica equivalente: se você é destro você tem dominância cerebral esquerda e se você é canhoto vo cê tem dominância cerebral direita. Uma metade do cérebro domina sobre a ou tra.

O princípio da flutuação auto-reguladora. De acordo com GeselI, o de senvolvimento não procede simultaneamente e com o mesmo ritmo em todos os aspectos. Enquanto um sistema está se desenvolvendo rapidamente, outro pode estar dormente e mais tarde os dois podem inverter o nível de atividade. Um bom exemplo disto, que eu discutirei posteriormente, é a relação entre o desen volvimento motor e o da linguagem. Geralmente, a criança não começa a falar muito antes que tenha aprendido a andar; as duas habilidades raramente se de senvolvem juntas. Posteriormente, após o sistema Iingüístico estar mais firme mente estabelecido, há mais avanços nas habilidades motoras.

GeselI pode ter uma linguagem algo fora de moda, mas muitas de suas des crições ainda são válidas, tanto para o desenvolvimento pré-natal quanto para os aspectos do desenvolvimento motor.

de forma que a menarca precoce ou a menarca atrasada são aparentemente, em parte, herdadas. O mesmo é verdadeiro para todas as taxas de crescimento, para a taxa de solidificação dos ossos, momento de erupção dos dentes, etc (veja Tanner, 1 970, para uma discussão mais detalhada).

Efeitos Ambientais

Mas, como é usual, nada é sempre completamente unilateral. Embora o desenvol vimento físico seja provavelmente o aspecto do crescimento e desenvolvimento que e menos afetado pelos fatores ambientais, ele é afetado de algumas formas importantes.

A influência externa mais importante sobre o desenvolvimento físico da criança é sua dieta. Crianças pobremente nutridas não apenas crescem mais Ientamente — com to dos os processos de maturação aparentemente mais lentos — mas, o que é mais im portante, elas não crescem da mesma forma. Como as pesquisas recentes têm de monstrado, o impacto principal durante os primeiros meses ou anos é sobre o cresci mento do sistema nervoso, O córtex não desenvolve tantos tecidos de conexão e não se torna tão pesado quanto o de uma criança bem nutrida. Além disso, o desenvolvi mento dos músculos e dos ossos é afetado, o que por seu lado afeta a força da crian ça, sua eventual altura e coordenação.

Eu devo enfatizar, mais uma vez, que os efeitos da má nutrição precoce parecem ser irreversíveis. Você não pode reverter a perda de peso e de interconexões do cére bro comendo mais, posteriormente. Mas, a má nutrição após cerca de 2 anos parece reversível se você a atinge suficientemente. A criança pode ganhar o peso perdido, o tecido muscular, etc, após um período de boa alimentação.

As doenças também têm um impacto sobre a taxa de crescimento da criança. Du rante períodos de sérias doenças, a taxa de crescimento da criança diminui marcante- mente e, quanto mais tempo a criança ficar doente, mais longe ela estará do nível de crescimento que alcançaria sob condições saudáveis. Mas, na maioria dos casos, uma vez que o período de doença tenha sido ultrapassado, a criança passa por um cresci mento mais rápido do que antes da doença, até que o padrão original de crescimento seja reestabelecido, após o que a taxa torna-se mais lenta novamente. Se a moléstia é prolongada ou ocorre muito cedo, a criança pode não superar completamente, de for ma que seu tamanho eventual será menor do que se não tivesse tido a moléstia.

ALGUNS CORRELATOS DOS PADRÕES DE CRESCIMENTO

Durante este capítulo eu enfatizei que, embora a seqüôncia de desenvolvimento físico seja essencialmente a mesma para todas as crianças, o ritmo segundo o qual elas percorrem a seqüência não é o mesmo, seja por causa de diferenças hereditárias seja por diferenças ambientais, como a dieta. Quais são as implicações de tais diferen ças no ritmo de desenvolvimento da criança?

Crescimento Fisico e Desenvolvimento Mental

Há um grande número de evidências mostrando que as crianças que apresentam um crescimento físico mais rápido também mostram um crescimento mental algo ace lerado; seus resultados em testes padronizados de Ql são um pouco superiores, além de possuírem um desempenho um pouco melhor na escola, do que seus companheiros de desenvolvimento mais lento. Por exemplo, em um estudo realizado em Londres (e descrito por Tanner), meninas de 10 anos de idade que estavam situadas nos 25% su periores em altura para sua idade tinham resultados de QI que eram, em média, 9 pon tos mais altos do que os resultados daquelas meninas de 10 anos de idade situadas nos 15% inferiores da distribuição de altura. Entre meninas mais velhas, aquelas que já apresentam menstruação têm Qls ligeiramente mais altos do que as meninas de mes ma idade, mas que ainda não apresentam menstruação.

Eu estou certa de que muitos de vocês já estão pensando que a dieta explicaria parte desta diferença. As crianças menores são freqüentemente — embora nem sem pre — aquelas que têm dietas menos adequadas. Nós temos outras evidências de que a má nutrição tem efeitos adversos sobre a habilidade da criança aprender, seja direta mente através das interferências iniciais no desenvolvimento cerebral ou indiretamente por afetar o seu nível de energia e motivação. Mas a dieta não pode explicar todas as relações entre altura e resultado de QI. Nós sabemos, por exemplo, que normalmente não há diferenças de altura entre os meninos de maturação precoce durante a puberda de e os de maturação tardia,embora os primeiros continuem a ter um QI algo superior.

Apesar de não sabermos porque, o fato é intrigante. Uma possibilidade é que as crian ças que são mais altas e se desenvolvem mais rapidamente durante os primeiros anos de vida e durante a adolescência, adquirem um tipo de confiança em si mesmas em to das as suas habilidades. E isto continua a ocorrer durante a vida adulta. Uma outra al ternativa seria que as crianças que sempre tiveram um desenvolvimento mais rápido podem ser tratadas de forma diferente pelos adultos e pelos companheiros durante a meninice e a adolescência. O impacto destas atitudes e comportamentos diferentes pode ser notado durante a idade adulta.

Qualquer uma destas alternativas consegue algum apoio do fato de que, pelo me nos entre os meninos, os maiores tendem a ser líderes, principalmente aqueles de por te atlético.

Ritmo de Maturaçào, Auto-Imagem e Personalidade

Em nossa sociedade, a aparência física parece ser particularmente importante du rante a adolescência, talvez porque as mudanças corporais que ocorrem na puberdade sejam sinais de maturidade, do atingimento de um status adulto. As meninas preocu pam-se com o início do desenvolvimento dos seios e, quando estes começam a se de senvolver elas se preocupam porque ficaram muito grandes, ou muito pequenos, ou com uma forma horrível. Elas também se preocupam com sua altura, etõ. Os meninos preocupam-se com os sinais externos da puberdade como a altura, se terão ou não que barbear-se, se desenvolverão ou não os pelos do peito e os pélos pubianos, se seu pê nis e testículos se desenvolverão completamente ou não, etc. Estas mudanças são eventos excitantes e importantes na vida dos adolescentes como o demonstrou o filho de uma amiga minha, que tem 12 anos de idade. Ele chegou agitado e gritou para a mãe: “Mamãe eu já tenho três pelos pubianosi” Este é um período da vida em que se tem uma consciência extraordinária do próprio corpo e do ajustamento ou não do cor po aos padrões de maturidade física aceitos pela sociedade.

Não é de surpreender que, tendo em vista tal preocupação com o corpo, ocorram efeitos psicológicos naqueles adolescentes que atingem a puberdade mais tarde que o normal. Alguns meninos e meninas de 1 3 anos ou 14 anos são menores que seus cole gas ou ainda não desenvolveram qualquer característica sexual secundária. Freqüente mente, eles percebem seus corpos como inadequados, particularmente quando compa ram-nos com os de seus amigos de desenvolvimento mais rápido. Além disso, eles são tratados como "criança" por seus pais e por outros adultos. As crianças de maturação precoce são tratadas mais como adultos porque elas se parecem mais com os adul tos.

Entre os meninos, os de maturação precoce são mais propensos a serem líderes de classe, são procurados pelos outros adolescentes e parecem, em geral, desenvolver uma imagem positiva de si mesmos. Quando adultos, eles tendem a ser mais sociáveis e menos neuróticos. Os de maturação tardia, por outro lado, são freqüentemente mais ansiosos quanto a seus corpos, seu desenvolvimento lento e sua accitação por parte do grupo. Eles podem encontrar dificuldade em conseguir atenção por meio de proezas físicas e, assim, tentam atrair a atenção através de outras formas, por exemplo, pela loquacidade, "charme" ou inquietação. Mas, todos estes métodos de atrair a atenção e a aprovação, aparentemente não funcionam muito bem, pois os meninos ou matura-

ção tardia freqüentemente não são populares e, quando adultos, têm grandes dificulda des nas relações sociais. Assim sendo, a ansiedade e os sentimentos de inadequação que acompanham o crescimento físico muito lento perduram durante a idade adulta na imagem que o homem faz de si próprio. Ela ainda se considera inadequado e diferente, mesmo depois de ter mudado e ter seu físico crescido. (Ver os artigos de Jones e seus associados, apontados no final desse capítulo).

Entre as meninas, a puberdade precoce não é muito valorizada. Por exemplo, as meninas que começam a menstruar na 68 série não são objeto de admiração. O status social na 68 série ainda é determinado por outros fatores. Mas no início da sétima série as meninas que já começaram a menstruar são consideradas como possuidoras de maior status dentro do grupo de meninas. No ginásio e no colegial, as meninas mais desenvolvidas têm um status superior e tendem a liderar as outras (ver, por exemplo, o estudo de Faust, 1960). A pesquisa longitudinal da Universidade da Califórnia (ver Jones & Mussen, 1958) sugere que, a longo prazo, as meninas de maturação precoce são um pouco mais auto-confiantes e mais relaxadas em suas relações pessoais, em bora as diferenças não sejam tão significativas quanto para os meninos.

Antes que você chegue à conclusão de que a maturação precoce e mais rápida é sempre uma coisa boa, lembre-se que também há um preço para isso. A criança cuja maturação é excepcionalmente precoce pode parecer muito mais velha e pode-se es perar que ela tenha uma maturidade emocional e mental correspondente à maturidade física. Tal expectativa pode se tornar consideravelmente importante para as crianças e para os adultos ao seu redor. Há também alguns aspectos físicos negativos da puber dade, como a acne, que assola muito mais a criança de maturação precoce do que a de maturação tardia.

QUADRO 5 - 3

CONSTITUIÇÃO CORPORAL E PERSONALIDADE

Na parte principal deste capítulo eu mencionei que há alguma relação entre altura ou rapidez de maturação e personalidade. Parece também haver alguma ligação — pelo menos

em homens e meninos, com os quais têm sido feitas as pesquisas — entre o tipo de constituição corporal e algumas características de personali dade. Um dos principais expoentes desta perspectiva foi W.H.Sheldon, que iden tificou três componentes de tipos corporais humanos: o endomorfo, o mesomor fo e o ectomorfo. De acordo com Sheldon, o aspecto físico de um homem pode ser descrito em termos de seu grau de endo, meso ou ectomorfismo.

De modo geral, o endomorfismo é a quantidade de gordura, o mesomorfismo a quantidade de músculos e o ectomorfismo o comprimento dos ossos. Um ho mem endomorfo é geralmente fofo e rotundo. Um homem mesomorfo está próximo da imagem clássica de "todo rapaz americano": musculoso, tórax volu moso, ombros largos. O ectomorfo é alto, magro e tem ombros algo arqueados. E lógico que a maioria dos homens tem alguns elementos dos três tipos, mas na maioria dos casos é possível um elemento dominante.

Entretanto, Sheldon não se satisfez apenas em classificar os tipos de consti tuição. Ele também acredita que havia traços de personalidade correlatos aos vários tipos de constituição. Em crianças há algumas evidências de que ele está correto.

Em um estudo (Walker, 1962) os meninos endomorfos de idade pré-escolar foram avaliados por seus professores como agressivos e assertiVOs os ectomOr fos como pensativos e ponderados, mas desprovidos de energia e assertividade. Os mesomorfos eram líderes nos jogos e eram extremamente auto_confiantes, mas eram difíceis de lidar por serem briguentos. Outras pesquisas (por exemplo, Cortes & Gatti, 1965) sugerem que estes padrões continuam existindo durante a adolescência e talvez durante a idade adulta. Entre os adolescentes, OS tipos ec tomo rios (os meninos altos e muito magros) não dominavam em seus grupos de

93

companheiros; eles eram mais fáceis de "ir com os outros" do que tentar trazê los para seus próprios interesses. Os tipos mesomorfos tendiam à liderança, a to mar decisões e a dar ordens ao grupo. Note que não é a altura per se que está associada à liderança. Ao invés, parece ser o tipo corporal.

De onde vêm estes tipos de diferenças? Uma possibilidade é que, por alguma razão, em nossa sociedade temos espectativas bastante precisas a respeito das pessoas com diferentes constituições corporais. Os meninos musculosos são vis tos como atletas e nós esperamos que eles sejam "astros" em seus grupos. Nós pensamos na criança magra, de aparência circunspecta, como um futuro profes sor e nós podemos encorajá-la a ler. Talvez nós forcemos a criança para alguns moldes de personalidade, em alguma medida devido a sua constituição corporal.

Uma possibilidade alternativa é que a constituição corporal é em si mesma o resultado de padrões hormonais específicos na corrente sangüínea da criança e que os hormônios também têm um efeito sobre a personalidade. Os dados dispo níveis sobre esta questão não são completamente bons, mas as evidências que temos são,ao menos, consistentes com a noção de que as diferenças hormonais entre homens e meninos ou mulheres e meninas também podem influenciar o psiquismo e a personalidade. O que nós sabemos é que os hormônios afetam a personalidade (há algumas indicações, tanto em homens quanto em macacos de que aqueles com as maiores concentrações de hormônios masculinos no sangue são os mais dominadores e agressivos) e que também afetam os padrões de crescimento,

Por exemplo, os tipos ectomorfos — os homens magros e ossudos — são mais propensos a começar a puberdade mais tarde e a continuar crescen do durante um período mais longo, ao invés de apresentarem um único estirão, o que sugere a presença de doses hormonais menos maciças no início do período puberal. O que nós não sabemos é se as características de personalidade e as di ferenças no psiquismo provêm ambas do mesmo tipo de diferenças hormonais

CONCLUSÕES

Eu espero tê-lo persuadido de que o crescimento e o desenvolvimento físico não podem ser ignorados quando nós pensamos no desenvolvimento geral da criança. Eu tentei mostrar que as habilidades motoras dependem do crescimento muscular, cere bral e ósseo e que o ritmo de crescimento e a constituição corporal única de cada criança podem exercer profundas influências sobre a auto-imagem e auto-confiança. Eu penso que você também perceberá, nos capítulos sobre o desenvolvimento cogniti vo, que o crescimento físico — particularmente o do sistema nervoso — estabelece li mites sobre ele. Provavelmente, não é por acidente que a criança começa a falar mais ou menos ao mesmo tempo em que o crescimento cortical atinge sua complementação.

Na medida em que for lendo, tenha em mente sempre os fatos gerais sobre o cres cimento físico, pois o corpo da criança sempre estabelece limites. Uma criança não p0- de fazer algo para o qual seu corpo ainda não está desenvolvido e nós estaremos lou cos se exigirmos isto dela. A prontidão física certamente não garante o que ela apren derá. Na maioria dos casos ela é uma condição necessária, mas não suficiente. Mas ela é necessária e este fato não deve ser esquecido.

Resumo

1. E importante saber algo sobre o crescimento e desenvolvimento físico porque O nível de desenvolvimento fi’sico da criança estabelece limites sobre os tipos de interações que ela poderá ter com o ambiente e também porque seus sentimen tos a respeito de seu próprio corpo podem afetá-la significativamente.

2. As mudanças em altura são bastante rápidas durante o primeiro ano e o nivel de crescimento mantém um ritmo de aumento estável até a adolescência, quando há um acentuado aumento no ritmo.

3. Os músculos e ossos desenvolvem-se segundo um padrão semelhante, com um aumento da densidade muscular e do comprimento das fibras, particularmente durante a adolescência. Durante os primeiros anos, os ossos enrijecem-se em se qüência, primeiro os das mãos e braços e então os dos pés e pernas.

4. O sistema nervoso desenvolve-se substancialmente durante o primeiro ou segun do ano de vida; com a mielinização dos nervos e com o aumento tanto no núme ro quanto na densidade das células cerebrais, importantes desenvolvimentos têm início.

5. O desenvolvimento cerebral obedece uma seqüência particular: primeiro as áreas perceptuais, depois as áreas motoras das mãos, braços e tronco e posteriormen te desenvolvem-se os nervos das pernas.

6. A maturação é o mais importante processo subjacente a todo crescimento e de senvolvimento físico, embora seja necessária alguma prática na manutenção do organismo. Por exemplo, as crianças que sofrem severas restrições quanto às oportunidades de movimentação e outras práticas podem apresentar conside ráveis retardos no desenvolvimento motor.

7. A influência dos hormônios é de especial importância, principalmente durante a adolescência. O aumento da secreção hormonal por parte da glândula pituitária bem no início da adolescência estimula o aumento da secreção de hormônios de outras glândulas, inclusive as sexuais.

8. Há grandes diferenças no ritmo de maturação entre as crianças, sendo estas di ferenças particularmente notáveis durante a adolescência,quando algumas crian ças podem atingir a puberdade quatro ou cinco anos mais rápido que seus com panheiros mais lentos.

9. O desenvolvimento precoce ou tardio, rápido ou lento, exerce um impacto sobre o relacionamento que a criança mantém com seus companheiros. Em geral, as crianças maiores e de crescimento mais rápido tendém a liderar em seus grupos.

Leituras e Referências Sugeridas

Cortes, J. B. & Gatti, F. M. Physique and self-description of temperament. Journal of Consulting Psychology, 1965, 20, 432-439

Um dos diversos estudos sobre a relação entre constituição corporal e personalidade; é um artigo técnico, mas interessante para os preocupados com o assunto.

Dennis, W. Causes of retardation among institutional children: Iran. Journal of Genetic Psycho/ogy, 1960, 96, 47-59.

Um estudo novamente citado, dado o fato de seu método ser particularmente bom para o estudo de crianças institucionalizadas; os resultados são de grande interesse e o artigo não é de leitura difícil. Eu o recomendo.

Faust, M. S. Developmental maturity as a determinant in prestige of adolescent girls. Child Development, 1960, 31, 173-181.

Um bom estudo sobre as bases do status dentro do grupo de companheiros, desde o perío do pré-natal até o estágio inicial da puberdade.

Garn, S. M. Body size and its implication. Em L. W. Hoffman & M. L. Hoffman (Eds.), Review of child deve/opment research. Vol. 2. New York: Russell Sage, 1966.

Uma revisão boa e moderadamente técnica da literatura sobre aspectos corporais, efeitos da dieta sobre o tamanho corporal e ritmo de crescimento além de relatos de casos.

GeseIl, A. The ontogenesis of infant behavior. Em L. Carmichael (Ed.), Manual ofchild psychology (28 ed.) New York: Wiley, 1954.

Uma apresentação altamente técnica das idéias teóricas de Geseil, porém um dos menores artigos e entre os mais recentes; para uma leitura mais fácil porém mais extensa, consulte GeselI, A. & Thompson, H. The Psycho/ogy of early growth. New York: Macmillan, 1938.

GeselI, A. & Thompson, H. Learning and growth in identical twins: An experimer stu dy by the method of co-twin control. Genetic Psycho/ogy Monographs, 1929,6, 1-123.

Um dos artigos antigos e clássicos sobre o impacto relativo da aprendizagem e da matura ção sobre o desenvolvimento motor inicial.

Jones, M. C. The later careers of boys who were early or late maturing. Chi/d Deve lopment, 1957, 28, 113-1 28.

O estudo clássico dos meninos de maturação precoce e tardia e do impacto psicológico das variações do ritmo de maturação.

Jones, M. C. & Mussen, P. H. Self-conceptions, motivations and interpersonal attitudes of early and late maturing giris. Child Development. 1958, 29, 491-501.

Um estudo equivalente ao de Jones (1957) para meninas; um relato técnico, mas interessan te.

McGraw, M. C. Growth: A study of Johnny and Jimmy. New York: Appleton, 1935. Outro artigo clássico sobre o efeito da maturação e da aprendizagem no desenvolvimento motor inicial.

Mussen, P. H. & Jones, M. C. Self-conceptions, motivation, and interpersonal attitudes of late and early maturing boys. Child Development, 1957, 28, 243-256.

Um dos artigos da série realizada por Mussen e Jones, os quais desenvolveram um estudo longitudinal das crianças de maturação precoce e tardia.

Sheldon, W. H. The varieties of human physique. New York: Harper Ei’ Row, 1940. Os rudimentos da teoria de Sheldon a respeito do físico humano são apresentados no Qua dro 5-3; se você está particularmer interessado pelo assunto, o livro de Sheldon lhe será útil.

Tanner, J. M. Physical growth. Em P. H. Mussen (Ed.), Carm,chael’s manual of chi/d psychology, Vol. 1. New York: Wiley, 1970.

Esta é uma apresentação bastante técnica e detalhada, porém excelente. a apresentação mais completa e atual do materiat, aonde eu me baseei em muitos aspectos deste capítulo.

Walker, R. N. Body build and behavior in young children: 1. Body and nursery school teachers’ ratings. Monograph of the Society for Research in Child Development, 1962, 27, (Todo o n.° 84).

Um artigo longo e com muita estatística a respeito da relação entre constituição corporal e personalidade em crianças pequenas; só é recomendado se você tem conhecimentos de es tatística.

Washburn, W. C. The effects of physique and intrafamily tension on self-concept in adolescent males. Journal of Consulting Psychology, 1962, 26, 460-466.

Um outro relato técnico e estatisticamente sofisticado sobre a relação entre constituição corporal e personalidade.

Capítulo 6 - Crescimento e Desenvolvimento Perceptivo

Para o bebê, as habilidades perceptivas são da mais alta importância. Ele ainda não pode andar, ou mesmo engatinhar; não pode segurar coisas com suas mãos ou dedos, nem desenvolveu a capacidade mental que o habilitará a pensar sobre coisas que não estão à sua frente. Tudo o que ele realmente pode fazer, no início, é perceber. Aproxi madamente nos primeiros dois anos, o principal modo de interação da criança com o ambiente se dá através de seus olhos, ouvidos, nariz, língua e dedos. Obviamente, de certa forma, nossas principais interações com o ambiente também são perceptivas, mas temos uma grande variedade de outras habilidades não compartilhadas pela crian ça pequena. Nós podemos imaginar, comparar eventos com aqueles ocorridos ante riormente, reviver percepções com o pensamento (“Aquilo não pode ser verdade. Meus olhos estão me enganando”). E, é claro, nós também temos as capacidades mo toras que tornam possível experimentarmos maior número de coisas do que o bebê. E importante conhecermos algo a respeito das capacidades perceptivas do bebê e das crianças pequenas, pois estas capacidades são muito cruciais para a criança; nós preci samos saber o que a criança é capaz de fazer e o que ela realmente faz.

O estudo da percepção em bebês e em crianças pequenas também tem sido de considerável interesse, porque ele toca em um dos assuntos mais fundamentais em Psicologia: a questão “nativismo-empirismo”. A essência deste assunto é determinar se nós, enquanto espécie humana, nascemos com sistemas já desenvolvidos para lidar com a experiência (a posição nativista) ou se nossos métodos de análise e nossas ca pacidades se desenvolvem como resultado da experiência (a posição empirista). Se a criança fosse criada em uma casa escura sem qualquer experiência perceptiva, embora ela fosse alimentada e cuidada, seria possível que tivesse um desenvolvimento normal de suas capacidades perceptivas? Ou, a experiência é necessária para que a criança desenvolva o repertório de capacidades perceptivas que se observa na criança normal de 6 anos de idade ou no adulto normal? E claro que esta questão é, realmente, uma forma nova de se apresentar a questão que sempre enunciei a respeito de todos os as-

pectos do comportamento: quanto é determinado internamente e quanto por eventos externos e experiência?

A fim de responder tanto às questões factuais quanto às teóricas, deixe-me, como sempre, começar com o material descritivo: primeiro, o que a criança pode fazer e co mo suas capacidades mudam com o tempo? Em seguida, podemos examinar o que co nhecemos — e o que não conhecemos — a respeito do papel da experiência em todas essas mudanças.

Nos primeiros meses de vida, a acuidade visual da criança — sua habilidade de distinguir uma forma ou padrão de um outro a diferentes distâncias — aprimora-se bastante. Contudo, a acuidade comparável à do adulto não é alcançada antes dos 10 anos de idade Em termos práticos, isto significa que o recém-nascido, até mesmo ao fim do primeiro ano, não pode ver as coisas claramente, a menos que ele esteja muito perto delas. Desta forma, faz pouco sentido esperarmos que o bebê balbucie deleitado quando estamos lhe sorrindo do outro lado da sala.

Há evidências de que algumas outras mudanças com a idade ocorrem na direção oposta: crianças pequenas são mais perspicazes que crianças mais velhas. Por exem plo, algumas pesquisas sugerem que bebês e crianças pequenas são mais sensíveis a contrastes e contornos que crianças mais velhas — talvez porque os contrastes e con tornos sejam os

traços mais importantes do mundo visual do bebê. Posteriormente, é provável que a criança se detenha mais nos objetos, seus usos e significados e menos em seus contornos.

A acuidade auditiva parece desenvolver-se marcantemente até a adolescência; as crianças mais velhas são capazes de ouvir e discriminar tons mais agudos e mais gra ves, sons muito estridentes e muito suaves, e todos os níveis sonoros que não são bem discriminados pelo bebê. Como assinalei anteriormente, no Capítulo 4, os recém-nasci dos já são altamente sensíveis ao tato, Contudo, um bebê ainda não é capaz de discri minar a localização do contato como uma criança mais velha ou adulto. Um dos meios padronizados para medir a discriminação tátil do indivíduo é tocá-lo em dois lugares sirnultaneamente, As crianças pequenas freqüentemente podem não conseguir sentir a ambos os estímulos, ou se elas os sentem, errarão a localização de um dos dois es tímulos. Na adolescência, ambos os tipos de erros são raros. Além disso, não há uma sensibilidade homogênea ao longo do corpo do bebê como haverá posteriormente, porque ainda não há um desenvolvimento neurológico completo incluindo a mieliniza ção dos nervos, que não se dá comiletamente antes de cerca de 4 anos de idade,

CONSTÂNCIAS PERCEPTIVAS

Alguns estudos bastante interessantes versam sobre uma gama de capacidades denominadas constâncias. Quando você vê alguém se afastando, a imagem da pes soa na retina realmente se torna menor. Mas, você não vê a pessoa em tamanho me nor; você a enxerga do mesmo tamanho, afastando-se cada vez mais, Quando isto ocorre, você está mostrando uma constância de tamanho; você é capaz de ver o ta manho como constante, mesmo que a imagem na retina tenha se tornado menor ou maior, Uma das capacidades requeridas para a constância de tamanho é a percepção de profundidade. Sem estimar a distância de um objeto, não se pode conjecturar sobre quão grande ele é, nem manter a constância de tamanho. Por exemplo: imagine que você está em um avião, pouco antes de pousar ou pouco depois de decolar, e ainda se ja possível ver os carros e pessoas no chão. Pois bem, dê uma boa olhada através da janela do avião. A experiência comum é que os carros parecem ser de brinquedo e as pessoas como anões. Porque você não tem meios de estimar a distância, não pode manter sua constância de tamanho. Você sabe que são pessoas e carros reais, mas eles lhe parecem menores.

1 Acidentalmente, no inicio da meia idade, quase todos nós perdemos um pouco da acuidade visual; nós so mos mais capazes de ver coisas que estão à distância do que aquelas que eStao muito proximas. Aigumas pessoas ficam com o foco de visão mais próximo e elas realmente podem enxergar melhor da meia idade em diante; outras, cujo foco fica mais distante, podem necessitar de lentes bufocais, a fim de localizar objetos próximos.

Outras constâncias incluem: constância de forma (a habilidade de reconhecer que as formas são as mesmas, mesmo quando são vistas dos mais diferentes ângulos) e constância de cor (a habilidade de reconhecer que as cores são constantes, apesar das mudanças na quantidade de luz que incide sobre elas). Consideradas em conjunto, as várias constâncias específicas sintetizam-se em um conceito mais amplo de cons tância do objeto, ou seja, o reconhecimento de que os objetos permanecem os mes mos, mesmo quando eles parecem mudar. Apesar de algumas formas rudimentares destas várias constâncias estarem presentes

ao nascimento ou nos primeiros meses de vida, a maioria delas tem um curso de desenvolvimento que continua através dos pri meiros anos de vida da criança.

Percepção de Profundidade

Ninguém ainda foi capaz de estudar a percepção de profundidade no recém-nasci do; a menor idade em que foi feito qualquer tipo de pesquisa sobre essa questão gira em torno de um mês. Mas, mesmo nesta idade tão tenra, há alguma indicação da ha bilidade perceptiva de profundidade. Por exemplo, os bebês de 1 mês de idade podem, aparentemente, diferenciar um disco de uma esfera, e dispendem mais tempo olhando a esfera do que o disco. Se eles não estivessem respondendo a alguma pista de pro fundidade, os dois pareciam idênticos e não haveria qualquer tendência para olhar mais a um do que a outro.

Uma demonstração mais impressionante, tanto de percepção de profundidade quanto de constância de tamanho em bebês de 2 a 3 meses de idade, foi dada por uma conhecida série de experimentos feitos por T. G. R. Bower. Este iniciou usando um procedimento de treinamento operante com os bebês; ele sentava os bebês em um ca deirão frente a uma mesa. Mostrava-se a cada bebê um cubo (de cerca de 30 cm de la do) a um metro de distância. Cada vez que o cubo era mostrado, o bebê era induzido a voltar sua cabeça para o lado do cadeirão. O encosto de cabeça do cadeirão estava aparelhado de tal forma que o mais leve giro de cabeça do bebê provocava um impul so elétrico, possibilitando que os pesquisadores detectassem se o bebê havia girado sua cabeça ou não. A fim de encorajar o bebê a voltar a cabeça, cada vez que ele fizes se qualquer movimento em direção ao lado do encosto, o experimentador mostrava sua cabeça acima da mesa, sorria para ele, e dizia: “Viva!” Os bebês eram reforçados por esta combinação de surpresa e sorriso e muito rapidamente aprenderam a voltar suas cabeças para o lado quando eles viam o cubo. Ao mesmo tempo, eles foram trei nados a não responder quando o cubo não estava presente.

Ao final deste pré-treino, o cenário já estava montado para a parte realmente inte ressante do experimento: o teste de generalização. Nós sabemos, pela enorme quan tidade de pesquisas sobra seres humanos e animais, que uma resposta aprendida a um estímulo particular será igualmente dada a outro estímulo que seja muito similar ao ori ginal e quanto menor a similaridade, mais baixa a probabilidade de se reagir ao estímu lo. O que Bower desejava saber era que coisas o bebê identificaria como similares ao cubo original. Se o bebê estiver operando somente em função do tamanho do cubo na retina, então um cubo maior a uma distância maior deveria evocar o giro de cabeça, visto que a imagem na retina seria a mesma da imagem formada pelo cubo original. Mas, se o bebê não reagir ao cubo que é maior e está a uma distância também maior como se ele fosse “o mesmo” (isto é, se ele não voltar sua cabeça quando mostrado o novo cubo), ele deve estar respondendo ao tamanho absoluto e, portanto, deve ser ca paz de perceber distâncias. Analogamente, se o cubo original for mostrado à criança de uma distância maior, a imagem na retina será menor. Se a aprendizagem original da criança estiver baseada no tamanho da imagem na retina, deverá haver um menor número de respostas de “voltar a cabeça” perante a apresentação do cubo, quando feita a uma distância maior. Mas, se ela estiver identificando pelo tamanho real e puder julgar as distâncias, então deverá haver cerca da mesma quantidade de respostas de “voltar a cabeça”,

A fim de testar estas noções, Bower mostrou aos bebês três estímulos diferentes na fase de generalização do experimento. Os três estímulos são mostrados na Figura 6. O estímulo-teste A era o cubo original, colocado a uma distância três vezes maior. O

tamanho real era o mesmo, mas o tamanho retiniano era muito menor. O estímulo-tes te B era um cubo três vezes maior, colocado na distância original. Neste caso, o tama nho real era muito maior, e a imagem retiniana também era muito maior, mas a di tância real para a criança era a mesma, havendo um fator em comum, O estímulo-tes te C era um cubo três vezes maior que o original, colocado a uma distância três vezes maior que a original, o que resultava em uma imagem retiniana idêntica à do estímulo- treino. Se o tamanho da imagem retiniana, mais que o tamanho ou distância reais, fos se o aspecto mais importante do estímulo para a criança, este estímulo deveria evocar o maior número de respostas de voltar a cabeça.

Deixe-me sintetizar este complexo experimento. O primeiro estímulo-teste era exatamente idêntico ao tamanho do original, mas colocado mais longe da criança. O segundo estímulo era maior, mas colocado à mesma distância que o original. Portanto, ambos os estímulos tinham ao menos um fator em comum com o cubo original. O ter ceiro bloco era de tamanho maior e havia sido colocado a uma distância também maior com relação ao estímulo original e, portanto, era bastante diferente dele, com exceção de que permitiria a mesma imagem retiniana ao bebê.

Dada uma oportunidade de responder a estes três estímulos, os bebês voltaram a cabeça duas vezes mais para os 1 .° e 2.° blocos, em relação ao 3,0 bloco. Portanto, eles não estavam respondendo à imagem retiniana, mas sim ao tamanho e à distância reais. E, para isso, eles deviam ter alguma percepção de profundidade e constância de tamanho desde tão tenra idade.

Pesquisas posteriores de Bower sugerem que, para o bebê, as pistas de profundi dade são, primariamente, as pistas de movimento paralaxo e paralaxo binocular. O paralaxo binocular resulta do fato de termos dois olhos e que cada um deles nos dá uma visão levemente diferente da mesma cena; quanto mais o objeto estiver perto de nós, maior a diferença de visões de cada um de nossos dois olhos. O movimento para laxo resulta das leves mudanças na cena quando movemos a cabeça de um lado para o outro; objetos próximos mostram mais desvios de localização do que objetos a distân cia. Outras pistas de profundidade, como diferenças na textura, sombreado e perspec tiva — os recursos que um pintor usa para criar efeitos de profundidade — parecem não ser usadas pelo bebê pequeno no julgamento da profundidade. Tanto a constância do tamanho quanto a percepção de profundidade aprimoram-se com a idade, talvez à medida em que a criança seja capaz de utilizar a ampla gama de pistas possíveis.

QUADRO 6-1

EXPERIMENTOS COM O DECLIVE VISUAL

Outra série fascinante de experimentos para explorar o desenvolvimento da percepção de profundidade foi feita por E. J. Gibson e R. R. WaIk, e envolvia um aparato que eles denominaram “declive visual”.

Um bebê num aparato de declive visual. O bebê é colocado no centro, onde há uma pequena elevação e então sua mãe o chama, para que ele engatinhe em sua direção, atra

vessando o lado com declive. (FONTE: E. J. Gibson R. D. WaIk. The “visual cliff”. Copy right © 1966 da Sc/entific American, Inc. Todos os direitos reservados).

O aparato inclui uma grande mesa com uma proteção em todos os lados. No centro há uma pequena elevação e, dos lados, há um rebaixamento coberto por um vidro grosso. De um lado, imediatamente sob o vidro, há um padrão xa drez. Do outro lado, como você pode ver na fotografia, o xadrez está considera-

velmente mais abaixo do vidro. O vidro é mantido limpo e a luminosidade é dis posta de tal forma que ele não reflita a luz, não deixando que o bebê o perceba. Sob tais circunstâncias, será que o bebê dirigir-se-á para o “lado do declive”, o lado em que o xadrez aparece numa maior profundidade ? Se ele não tiver per cepção de profundidade não haverá diferença e ele engatinhará para os dois la dos da mesa. Mas, se ele tiver a percepção de profundidade, uma habilidade para usar as pistas de profundidade contidas no xadrez, então ele não desejará ir para o “lado fundo”,

Este procedimento foi usado com bebês de 6 meses de idade, mas não com menores, porque a criança precisa ao menos engatinhar, a fim de que participe do experimento. O bebê é colocado no aclive central e sua mãe anda em torno da mesa, primeiro de um lado e depois do outro, tentando levar o bebê a engatinhar em sua direção. Os resultados indicam que, virtualmente, todos os bebês desta idade recusam-se a engatinhar sobre o declive, mesmo quando atraídos por suas mães, o que indica que eles notam a diferença e que chegam à conclusão de que o lado fundo é perigoso.

Esta série de estudos, que se coloca entre os primeiros realizados sobre a percepção de profundidade em bebês pequenos, mostrou que por volta dos 6 meses de idade o bebê faz uma clara discriminação de algumas das pistas de profundidade. A pesquisa de Bower, que eu descrevi no texto, é posterior a esta e mostrou a existência de uma noção de profundidade precisa em bebês ainda menores.

Figura 6. A investigação experimental de Bower sobre a constância de tamanho em bebês. O estímulo condicionado origi nal media 30 centímetros em cada lado e era apresentado a um metro de distância. Os três estímulos-teste, ou generali zação, variavam em tamanho e distância reais. (FONTE: T. G. R. Bower. The visual world of infants. Copyright ® 1966 pela Scientific American, Inc. Todos os direitos reservados.)

Constância da Forma

Bower usou os mesmos tipos de procedimento utilizados para a percepção de pro fundidade, no estudo da constância de forma em bebês. Ele descobriu que os bebês de 2 meses respondem à forma real. Se eles fossem treinados a virar suas cabeças ao ve rem um retângulo, eles continuariam a virá-las ao verem o mesmo retângulo um pouco mais estreito, mesmo quando a imagem retiniana, sob estas condições, o transformas se num trapezóide. Portanto, os bebês realmente possuem alguma constância da for ma.

Outra evidência, no entanto, sugere que as experiências com formas específicas são necessárias para uma constância de forma mais completa. Se, por exemplo, mos trarmos a crianças gravuras de objetos que foram parcialmente rasuradas, elas terão maior dificuldade que os adultos para distinguir o que a gravura é (ver trabalho de Gollin, por exemplo).

Assim, o reconhecimento de formas baseado em informações in completas não é muito bom entre as crianças pequenas, mas melhora com a idade.

Constância do Objeto .

A expressão constância do objeto possui três significados possiveis. Isto e, o bebê tem que aprender três coisas diferentes sobre os objetos. Primeiro, ele deve aprender que os objetos permanecem os mesmos, mesmo quando eles parecem ser di-

103

ferentes. Para aprender esta constância, ele deve adquirir todas as constâncias espe s, tais como: da forma, tamanho, cor, etc. Segundo, ele deve aprender que os ob c continuam a existir, mesmo quando não puder mais vê-los ou senti-los. Esta constância é, freqüentemente, denominada permanência do objeto. Finalmente, o bebê deve aprender que, na maioria das vezes, os objetos são únicos e que a identida de de um objeto é a mesma a qualquer momento. Seu berço é o mesmo berço de um dia para o outro; ele tem apenas uma mãe e, quando a mãe sai e volta novamente, ela é a mesma mãe de antes. Esta constância é comumente denominada identidade do objeto.

Estes esclarecimentos sobre os objetos e pessoas podem parecer tão básicos que pode ser difícil imaginar que a criança não os tenha. Mas, na realidade ela não os tem, ao menos não a princípio. E os três aspectos desenvolvem-se em diferentes ritmos.

A constância do objeto pode ser formada de uma coleção de constâncias percep tivas diferentes, e pode não estar completa até os 2 ou 3 anos de idade, embora uma constância rudimentar pareça estar presente desde as primeiras semanas, como os re sultados dos experimentos de Bower mostraram. A permanência do objeto parece se desenvolver lentamente durante os dois primeiros anos.

Por volta dos 2 meses, o bebê tem ao menos uma noção de que os objetos conti nuam a existir quando ele não pode vê-los. Se fizermos o bebê olhar para um cubo ou qualquer outro brinquedo e, após colocarmos um anteparo entre ele e o brinquedo, re movemos o brinquedo, levantando o anteparo em seguida, o bebê de 2 meses mostra rá surpresa, o que pode significar que ele tem alguma expectativa de que o cubo continua a existir. Mas, há um tipo de limite de atenção. Se esperarmos mais que cerca de 10 ou 20 segundos para retirar o anteparo, o bebê muito pequeno não mais mostra rá surpresa. Os bebês mais velhos (3 ou 4 meses) se mostrarão surpresos, mesmo de pois de longos períodos de tempo.

Bower usou um outro tipo de procedimento para ver se o bebê imagina ou não que as coisas continuam a existir quando ele não pode vê-las. Ele projetava a imagem da mãe do bebê em um anteparo e, então, mudando a intensidade de luz, fazia com que a imagem da mãe desaparecesse subitamente. Um bebê com menos de 5 ou 6 me ses não mostrava qualquer surpresa com o desaparecimento. Mas, por volta dos 6 me ses, o bebê ficava surpreso e triste ao ver o desaparecimento repentino da imagem de sua mãe, começando a procurá-la ao seu redor. Então, obviamente, ele pensa que sua mãe ainda existe e deve estar em algum lugar.

Muitas mães podem confirmar estas descobertas gerais, a partir de suas próprias experiências com bebês. Você pode tirar um brinquedo de um bebê de poucos meses enquanto ele não está olhando, sem qualquer agitação ou incômodo. Se o bebê estiver brincando com algo que você não quer que ele brinque, você espera até que ele olhe para

qualquer outra coisa e desaparece com o objeto proibido. Mas, aos 5 ou 6 meses o bebê começa a protestar quando se tira algo dele; ele olha para onde o objeto esta va, nota que não está mais lá e procura por ele ou chora.

A pesquisa recente de Sylvia BelI sugere que o desenvolvimento da permanência do objeto pode ser relativamente mais rápido para pessoas do que para objetos inani mados. Isto é, os bebês podem ser mais rápidos para aprender que suas mães (ou ou tras pessoas) são permanentes do que em relação a objetos como brinquedos, mama deiras e móveis. BelI verificou em seu estudo que aproximadamente 70% dos bebês adquiriam a permanência para pessoas antes da permanência de objetos; os 30% res tantes ou tinham permanência de objetos primeiro ou tinham aprendido ambas, aproxi madamente ao mesmo tempo. BelI pensou que o calor e a adequação do relaciona mento da criança com sua mãe poderia influenciar na diferença quanto ao padrão de desenvolvimento do conceito de permanência entre os bebês. Ela argumenta que, para um bebê com um relacionamento bom e caloroso com sua mãe, as pessoas seriam os objetos mais salientes no ambiente e, portanto, a permanência se desenvolveria pri meiro em conexão com pessoas. Os bebês com relacionamento menos adequado com as pessoas de seu ambiente poderiam se voltar mais a interações com objetos e, portanto, poderiam desenvolver primeiro a permanência em conexão com objetos. Os re sultados de BelI forneceram grande fundamentação para esta possibilidade, pois todos os bebês em seu estudo que demonstraram primeiro uma permanência para pessoas tinham um relacionamento forte e positivo com suas mães, enquanto que a maioria dos bebês que demonstravam permanência para objetos tinham um relacionamento ambivalente ou negativo com suas mães. Além disso, BeIl descobriu também que os bebês que apresentavam a permanência de pessoas também eram mais adiantados no desenvolvimento em geral.

A pesquisa de BelI é importante, por várias razões. Primeiro, seus resultados apon tam o fato de que as crianças pequenas não fazem uma generalização automática de um princípio, de uma área para outra. De fato, nem mesmo podemos dizer que durante os primeiros meses a criança esteja operando com um “princípio As expectativas do bebê sobre a permanência e unicidade dos objetos, são altamente específicas. Ele aprende sobre a individualidade de pessoas, brinquedos e objetos em seu mundo. So mente de maneira gradual ele desenvolve regras que podemos tomar como expectati vas generalizadas, para cobrir novas experiências, novos objetos e novas pessoas. Es tas expectativas mais gerais ou constâncias de objetos mais gerais, ainda estão se de senvolvendo durante o segundo ano de vida.

Segundo, o estudo de BeIl ilustra, novamente, as intrincadas interconexões entre o desenvolvimento da percepção ou cognição e o desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais. Um relacionamento positivo e responsivo entre a criança e a mãe pode ter um efeito que influencia todas as interações da criança com o mundo.

A identidade do objeto, como a permanência do objeto, torna-se proeminente por vclta dos 6 meses. Antes desta idade, se você constrói uma situação na qual o bebê começa a olhar para uma imagem de sua mãe e depois vê a imagem de três mães, ele não ficará triste ou surpreso. Mas por volta dos 6 meses, um bebê que se depara com esta múltipla imagem materna pode ficar muito aborrecido. Novamente, uma expec tativa foi violada e o fato do bebê revelar surpresa mostra-nos algo sobre a natureza de suas expectativas. Neste caso, é

óbvio que ele supõe a existência de uma mãe ape nas e, quando você mostra mais que uma, ele fica surpreso.

ATENÇÃO E EXPLORAÇÃO

A pesquisa de Kessen demonstrou que desde os primeiros dias de vida, há consi derável previsibilidade no que o bebê irá atentar ou explorar visualmente. Sua atenção é, de um certo modo, ‘ pelos cantos e bordas das figuras. Outra pesquisa enfatiza a importância do movimento, para atrair e manter a atenção de bebês muito pequenos. A qualidade da visão do bebê durante o primeiro ou segundo mês também é diferente do bebê mais velho. Bebês muito jovens tendem a olhar por mais tempo para uma única gravura ou objeto, em vez de mudar de uma figura para outra. Piaget, entre outros, estava particularmente interessado pela fixação das primeiras atenções das crianças aos objetos. Ele denomina tal comportamento de centração. Descentra ção — a habilidade para descentrar — aparece lentamente, através de um processo de desenvolvimento cognitivo, tanto quanto perceptivo.

Durante os primeiros 4 meses de vida, duas mudanças principais podem ser vistas nos padrões de atenção do bebê. Há um decréscimo na fixação de seu olhar e ele mo ve seus olhos de uma gravura para outra, de forma que cada uma é vista com mais fre qüência, mas por períodos mais breves a cada vez. Ao mesmo tempo, ha uma gradual substituição do contorno e movimento que, até então, eram as únicas qualidades inte ressante&’ do estímulo. Por volta dos 2 ou 3 meses de idade, um outro fator do es tímulo parece salientar-se, isto é, seu grau de novidade ou complexidade. Contudo, nao são os objetos ou gravuras mais novas que a criança olhará mais; mas sim aqueles objetos que são moderadamente novos. Jerome Kagan denomina essa preferência de principio da discrepância. Um bebê olhará, ouvirá ou tocara as coisas que são

105

moderadamente diferentes (moderadamente discrepantes) de coisas que ele já tenha experimentado.

Piaget também enfatiza a importância, desde os primeiros meses, de um nível mo derado de novidade. Segundo Piaget, as interações da criança com o mundo sempre incluem um processo de assimilação do novo ao velho, de responder a novos even tos e de relacionar estas novas coisas às experiências prévias. Se a criança se deparar com algo completamente novo, ela não terá nada a que relacioná-lo, nada ao qual “assimilá-lo”, de forma que ela o examinará e explorará menos do que algo que ela possa ligar, de alguma forma, a uma experiência prévia.

Incidentalmente, o mesmo princípio continua a ser aplicado através da vida, e eu tenho tentado tirar vantagens deste fato ao escrever este livro. Sempre que introduzo um novo conceito, tento atá-lo a alguma experiência que acho que os leitores já te nham tido ou a algum outro conceito ao qual possam estar familiarizados. Quando ig noro aquele princípio ou perco o critério para seleção de exemplos relevantes para suas experiências, não tenho qualquer dúvida de que perderei sua atenção.

Apesar de existir alguma concordância entre os pesquisadores e teóricos quanto aos fatores que influenciam a atenção e exploração no bebê pequeno, tal concordância decresce, à medida em que a idade da criança aumenta. Kagan sugere que um terceiro ponto de mudança nas “regras” que governam a atenção ocorre por volta da idade de 1 ano, quando

algo que ele denomina hipótese entra em ação. O bebê mais novinho pode, em certo sentido, reconhecer que uma figura é diferente da que ele conhecia an tes, mas somente a criança mais velha, de acordo com Kagan, tem alguma habilidade para interpretar esta diferença. Tal interpretação se dá em forma de uma hipótese, E como se a criança gerasse idéias sobre o porquê e como uma coisa é diferente. Kagan sugere que objetos, figuras e eventos que provocam muitas hipóteses devem atrair maior atenção da criança.

Subjacente a ambos os conceitos de Kagan (o princípio da discrepância e o desen volvimento de hipóteses) está o fato de que a criança muito pequena desenvolve ex pectativas (as quais Kagan denomina esquemas) que, se violadas, provocam a aten ção, Elea nor Gibson, uma das maiores teóricas na área do desenvolvimento perceptivo, retoma a noção de esquema e expectativa. Ela sugere, ao invés, que o esquema é um tipo de resultado final, um conceito final que segue toda a atenção e exploração, em vez de guiá-la.

Gibson propõe, como uma visão alternativa do desenvolvimento da atenção, que o processo de "optimização da atenção" possui quatro dimensões:

1. Da apreensão à atividade. As crianças pequenas, como já foi mencionado, têm sua atenção "capturada" pelas coisas; gradualmente a atenção se torna mais vo luntária, embora Gibson saliente que nós ainda sabemos muito pouco sobre como seria alcançado este controle voluntário.

2. Da busca não sistemática à busca sistemática. Desde as primeiras ho ras de vida, há um sistema para a busca visual por parte da criança (ver Kessen), mas o bebê muito pequeno, e mesmo a criança de 2 ou 3 anos, não examina sistematicamen te uma figura inteira; ao invés disso, tende mais a focalizar uma parte específica. Por causa das estratégias exploratórias ineficientes, as crianças pequenas são menos efi cientes para escolher a mesma coisa posteriormente.

3, Da escolha ampla à escolha seletiva de informação. Com o aumento da idade, as crianças tornam-se cada vez mais capazes de focalizar um único aspecto de uma situação complexa, Por exemplo, em uma série de experimentos, Eleanor Macco by e seus colaboradores colocaram crianças para ouvir vozes de um homem e de uma mulher, falando ao mesmo tempo, através de fones de ouvido (ou de auto-falantes). Pedia-se à criança para relatar tanto o que o homem quanto o que a mulher diziam. As crianças de 6 anos de idade podiam desempenhar esta tarefa, mas elas tinham muito mais dificuldade e cometiam mais erros do que as crianças mais velhas,

4, Ignorar as informações irrelevantes. Focalizar a atenção em uma fonte

de informação não é a mesma coisa que desprezar tudo o mais; é possível tanto foca lizar a atenção quanto apreender um grande número de informações adicionais. Mas, em situações complexas, a habilidade de desprezar completamente as informações in desejáveis pode tornar-se importante e esta habilidade desenvolve-se gradualmente com a idade. As crianças de 1 2 anos de idade são mais hábeis do que as de 5 anos e as crianças muito pequenas possuem pouca habilidade de ignorar o que é irrelevante.

Obviamente, ao sugerir essas quatro dimensões principais do desenvolvimento perceptual, Gibson pretende descrever os processos que abrangem uma faixa de idade maior do que Kagan, mas as duas teorias não precisam ser consideradas como mutua mente exclusivas. Gibson descreve o desenvolvimento de estratégias de pesquisa e ex ploração, as quais

podem não ser diferentes das hipóteses definidas por Kagan, e o au mento da .natureza voluntária da exploração e atenção infantil também é consistente com a qualidade interpretativa das hipóteses.

Antes de deixarmos a tão complexa e controvertida área do desenvolvimento da atenção, se faz necessária uma palavra final. Eu estou certa de que você já deve ter percebido que é extremamente difícil traçar um limite entre cognição e percepção. A constância do objeto, por exemplo, não é apenas uma realização perceptiva, é também uma conquista mental. E uma questão não apenas de notar similaridade, mas também de coordenar as informações ao longo do tempo e do espaço. E tudo no desenvolvi mento da atenção parece estar voltado para um maior controle voluntário da atenção. A criança de um ano ou mais velha prefere prestar atenção a determinados objetos. El escolhe de que modo ela irá examinar ou explorá-los. Tais preferências, escolhas e estratégias são, presumivelmente, governadas tanto pela habilidade cognitiva quanto pelo desenvolvimento da acuidade perceptiva. Em função da última relação entre os dois processos, muitas destas questões serão rediscutidas no Capítulo 9, quando tra tarmos mais detalhadamente do desenvolvimento cognitivo.

DIFERENÇAS INDIVIDUAIS NO DESENVOLVIMENTO PERCEPTIVO

Há variações individuais no ritmo em que as capacidades perceptivas são adquiri das, mas, de um modo geral, a idade cronológica das crianças é o melhor indicador de suas habilidades perceptivas. M crianças retardadas, por exemplo, têm cerca do mesmo nível de percepção de profundidade e as mesmas constâncias de objeto que as crianças normais da mesma idade.

Contudo, há algumas diferenças individuais no estilo e preferência, muito interes santes. Kagan, por exemplo, sugeriu que as crianças diferem — talvez desde o nasci mento — em algo que ele chama de ritmo conceitual. Algumas crianças, ao se depa rarem com alguma coisa moderadamente nova, param, examinam o objeto cuidado samente e olham para ele com atenção. Elas parecem ser calmas e lentas para respon der. A criança com ritmo mais rápido fica excitada e pode movimentar-se, não exami nando o objeto novo durante tanto tempo. Este mesmo contraste pode ser observado em bebês; o bebê com ritmo mais lento ficará imóvel e permanecerá olhando concen tradament para algo novo, enquanto que o bebê com ritmo mais rápido irá agitar-se, ficará excitado, balbuciará e desviará seus olhos após um certo período ou exame. Nós constatamos a mesma diferença em crianças mais velhas. Se dermos uma gravura de uma cadeira para crianças entre 4 e 8 anos e, então, pedirmos a elas que escolham uma gravura igual dentre uma coleção em outra página (ver Figura 7), algumas olharao para todas as alternativas cuidadosamente, comparando cada uma com a cadeira ori ginal, antes de escolher uma como a igual. Elas são lentas para responder, mas prova velmente darão a resposta certa na primeira tentativa. As crianças com ritmo rapido (geralmente chamadas impulsivas) olham rapidamente para as figuras alternativas e simplesmente escolhem uma. Elas fazem a escolha mais rápido, mas tambem estao mais sujeitas a escolher errado.

QUADRO 6-2

INDEPÊNDENCIA DO CAMPO E DEPENDÊNCIA DO CAMPO

H. A. Witkin e seus colaboradores enunciaram um segundo conceito de dife renças individuais quanto ao estilo perceptivo e cognitivo. Eles criaram uma tare fa denominada “the rod-and-frame test”. Os sujeitos ficavam sentados, olhan do para a moldura de uma figura vazia no centro da qual estava montado um bastãozjnho. A moldura e o bastão podiam ser movidos independentemente. Du rante o teste, a sala permanecia escura, mas o bastão e a moldura podiam ser vistos porque eram pintados com uma tinta luminosa. A moldura estava inclinada em relação a seu centro e o bastão também estava inclinado, porém na direção oposta. O sujeito deveria ajustar a posição do bastão até que achasse que estava perfeitamente na vertical. Na medida em que não havia luz e o sujeito não sabia que a moldura estava ligeiramente inclinada, ele podia usar a moldura como um referencial para saber quando o bastão estaria na vertical. Mas, a informação proveniente da moldura era inconsistente com a informação proveniente do próprio corpo do sujeito, que também poderia indicar qual a posição correta. Nesta situação, algumas pessoas seguiam mais as pistas dadas pela moldura e outras, as provenientes de seu próprio corpo. Aqueles que davam mais atenção à moldura — e que, portanto, não ajustavam o bastão na posição vertical, eram chamados de dependentes do campo, porque eles eram mais influenciados pelo contexto do estímulo. Aqueles que usavam as pistas de seu próprio corpo e rgnoravam o contexto ou o campo, eram denominados independentes do campo.

Witkin e seu grupo planejaram diversos outros testes para medir esta dimen são de diferenças individuais, incluindo um que foi denominado teste das figuras ocultas, no qual o sujeito deveria achar uma figura simples que estava dentro de um desenho mais complexo. Novamente, desejava-se determinar se o sujeito era ou não capaz de ignorar o contexto e centrar-se na forma da figura mais simples.

Usando qualquer destes testes, Witkin descobriu que as crianças mais velhas e os adultos eram mais independentes do campo do que as crianças mais novas, embora houvesse algumas diferenças individuais consistentes em todas as ida des. Witkin prosseguiu e chegou à hipótese de que há correlatos de personalida de, que as pessoas que são dependentes do campo também são mais dependen tes em outros sentidos. Entretanto, as evidências para tal hipótese não são mui tas e nós também não sabemos, com certeza, de onde vêm as diferenças indivi duais descritas por Witkin e quais são suas implicações quanto a Outros aspectos de percepção ou cognição.

Ainda assim, a possibilidade de que haja diferenças sistemáticas no estilo de exploração perceptiva pode ser de grande relevância para os professores, porque as crianças com diferentes estilos podem requerer tipos muito diferentes de ensi no e material.

Em crianças mais velhas esta dimensão de ritmo é sensivelmente estável. Ou seja, uma criança impulsiva aos 4 anos, provavelmente também será impulsiva aos 5 anos. Não se sabe ao certo, se há ou não uma consistência desde a infância. Nós não sabe mos se o bebê quieto e contemplativo de 3 meses será uma criança reflexiva aos 4 anos, embora esta seja uma hipótese interessante que já sofreu algumas explorações (ver Kagan 1971). Nós sabemos que as crianças com ritmo lento na idade de 4 anos, chamadas reflexivas por Kagan, apresentam um período relativamente mais rápido para aprender a ler do que as crianças impulsivas, talvez por elas examinarem as letras mais cuidadosamente, antes de decidir qual é a palavra (ver Kagan, 1965).

Muitos outros grupos ou pesquisadores tentaram identificar diferenças individuais estáveis nos estilos perceptivo e conceitual. Em cada caso, a suposição é que as pes soas diferem sistematicamente no modo pelo qual elas prestam atenção e nos objetos que atraem sua atenção. Entre as crianças mais velhas e adultos, há algum fundamento para esta noção, mas nós simplesmente não sabemos quando aparecem estas diferen ças de estilo; se elas estão presentes ou não ao nascimento; se são aprendidas ou não através da interação com os pais ou outras pessoas e se elas se relacionam ou não com algum aspecto do desenvolvimento físico.

EXPLICAÇÕES

Como foi enfatizado no começo deste capítulo, um dos assuntos que tem desen cadeado todas as pesquisas sobre desenvolvimento perceptivo, particularmente o in— fantil, é a discussão nativismo versus empirismo. O bebê tem que aprender em que prestar atenção, como ver profundidade, etc, ou estas capacidades estão presentes no nascimento ? Mesmo que a criança já tenha estas capacidades ao nascer, qual eo pa pel da prática ? E importante que saibamos que espécies de experlenclas aprendidas a criança tem ?

Como a maioria dos assuntos psicológicos que são originalmente estabelecidos

em termos de branco ou preto, nós descobriremos rapidamente que a resposta é um tom de cinza. Nem a posição nativista extrema, nem a posição empirista extrema são inteiramente corretas. Como sempre, tanto as experiências quanto as habilidades ini ciais estão envolvidas e ambas são afetadas por uma maturação contínua do corpo. Deixe-me revisar alguns desses aspectos.

Primeiro, nós sabemos que, ao nascer, o bebê tem uma considerável acuidade per ceptiva, provavelmente alguma percepção de profundidade e, talvez, algumas constân cias rudimentares. O trabalho de Kessen mostrou, muito claramente, que os bebês não precisam ser ensinados quanto ao que devem olhar.

Kagan descreve este ponto muito bem: ‘ A natureza aparentemente equipou o re cém-nascido com uma base inicial, a fim de que possa lidar com a experiência. Ele não tem, como os empiristas do século XIX acreditavam, que aprender o que deve exami nar’ (Kagan, 1971, p.6O). As bases iniciais incluem as tendências para olhar para o movimento e para o contorno. Estas tendências mudam durante os primeiros meses de vida, presumivelmente, em parte, por causa da experiência da criança em construir ex pectativas (ou esquemas), com as quais compara novos eventos. A maturação do sis tema nervoso também pode ter algum papel nessas mudanças iniciais.

Do mesmo modo, é óbvio que nem todas as capacidades perceptivas estão pre sentes ao nascimento. Um certo desenvolvimento ocorre devido ao crescimento e às mudanças físicas. O bebê começa a deixar de ver apenas o que está a curta distância, não por causa da experiência, mas devido a mudanças físicas. Porém, mesmo estas mudanças requerem pelo menos uma estimulação básica mínima. Pesquisas com ga tos e macacos, por exemplo, (ver Hubel e Wiesel), mostraram que animais privados de toda luz durante os primeiros meses de vida, experimentavam uma deterioração ou não-desenvolvimento de certas partes dos olhos.

Ainda outras mudanças com a idade requerem a prática e a aprendizagem espe cíficas. A criança deve ter prática para desenvolver a coordenação olho-mão, de forma que possa alcançar o que ela está olhando. O bebê não consegue alcançar um chocalho localizado acima de sua cabeça e agarrá-lo na primeira tentativa. São necessárias se manas de prática e, sem esta prática, seu propósito não será alcançado. Ele precisa ter experiências com objetos, a fim de desenvolver o conceito de objeto permanente. Ele tem que aprender discriminações específicas entre objetos, rostos individuais, sons, etc. Ao nascer, o bebê já possui a habilidade de fazer discriminações, mas a criança em desenvolvimento deve aprender todas as milhares de discriminações específicas que serão necessárias para que ela interaja com o mundo ao seu redor.

As características do meio ambiente da criança afetarão os processos de aprendi zagem, tanto quanto os processos de maturação. O estudo de Dennis com bebês no rã (descrito anteriormente), mostrou que alguns dos processos perceptivos e motores que estão intimamente ligados à maturação nos primeiros anos de vida requerem, pelo me nos, um mínimo de oportunidades para prática, assim como Hubel e Wiesel mostraram que os gatos requerem luz para que seus olhos tenham um desenvolvimento normal. No Outro extremo da escala, o enriquecimento extra pode ajudar a acelerar o processo, como nos orfanatos de bebês, estudados por Burton White (descrito no Capítulo 5). Os bebês com estimulação visual e tátil extra tinham um desenvolvimento mais rápido da coordenação “olhos-mãos” que os que eram menos estimulados. Mas, mais do que meramente o acúmulo de estimulação física pode estar envolvido. O estudo de Beil as sinala a importância da qualidade do relacionamento da criança com a mãe e a pes quisa de Leon Yarrow e outros sugere que a complexidade e variabilidade de estimula ção, tanto quanto a mera quantidade, afetam o desenvolvimento perceptivo e motor da criança.

As dimensões importantes da estimulação necessária ainda não foram totalmente entendidas até agora. De fato, eu acredito ser válido dizer que a exploração das varia ções ambientais implicadas no desenvolvimento inicial (perceptivo, motor, cognitivo e interpessoal) é um dos principais assuntos das pesquisas dos anos 70. Pode haver su perestimulação ? Se sim, em que esta poderia consistir ? E significativo que a estimu

lação seja contingente ao que a criança faz,mais do que meramente o fato da estimu lação existir ? Alguns trabalhos de Yarrow, Lewis e outros, sugerem a importância da estimulação contingente, porém trabalhos adicionais se fazem necessários. Qual o pa pel do desenvolvimento emocional e interpessoal da criança na aquisição de capacida des perceptivas e cognitivas ? Há muitas questões como estas, todas elas sendo vigo rosamente estudadas pelos pesquisadores atuais.

Entretanto, é importante que em meio a todas estas questões não respondidas se tenha em mente que as pesquisas dos anos 60 já nos proporcionaram um longo cami nho. Por muitas décadas — e mesmo séculos — psicólogos, pais e educadores têm imaginado os bebês como criaturas amorfas sem muitas habilidades de aprendizagem ou capacidades perceptivas. O que as pesquisas recentes têm mostrado é que o re cém-nascido tem habilidades complexas e que ele vem ao mundo já programado, de forma a pesquisar e examinar o ambiente de determinada maneira. Este é um novo co nhecimento, muito importante, que deverá despertar um número ainda maior de pes qu isa s.

Resumo

1. O estudo do desenvolvimento perceptivo é importante devido ao grande papel que a percepção desempenha no início da vida da criança e, também, devido à importância das questões teóricas envolvidas.

2. A acuidade perceptiva não é perfeita ao nascimento; ela se aprimora durante os primeiros quatro anos de vida ou mais.

3. O desenvolvimento das constâncias perceptivas também começa cedo; algumas pesquisas demonstraram que os bebês de 4 a 6 semanas de idade têm alguma constância de tamanho e percepção de profundidade, bem como alguma cons tância da forma.

4. A constância do objeto tem um desenvolvimento mais lento e inclui os conceitos de objeto permanente, bem como de identidade do objeto; provavelmente, a criança não apresenta uma constância do objeto completa até os 2 anos, ou mesmo até mais tarde. Formas rudimentares de permanência do objeto — reco nhecimento de que o objeto continua existindo, mesmo quando este não pode ser visto — estão presentes em bebês de 3 ou 4 meses, mas demora alguns anos para a noção de permanência se tornar mais geral.

5. Os resultados de um estudo recente de BelI sugerem que, em muitos bebês, o desenvolvimento do conceito de permanência é mais rápido em relação às pes soas do que aos objetos, talvez devido à grande importância das pessoas no início da vida do bebê.

6. Quanto ao desenvolvimento da atenção, os recém-nascidos têm, aparentemente, uma preferência inata por cantos, contornos e movimentos, além de uma tendên cia a preferir olhar e explorar objetos e figuras moderadamente novos.

7. Acima de tudo, o desenvolvimento da atenção pode ser guiado por quatro prin cípios fundamentais, sugeridos por Gibson: uma mudança da tendência para ser ‘capturado” pelo estímulo à uma exploração mais voluntária, uma mudança da busca não sistemática para a sistemática, a passagem de uma escolha ampla pa ra uma escolha mais seletiva de informações e a passagem da incapacidade de ignorar as informações irrelevantes para a habilidade de fazê-lo.

8. Diversos autores, entre os quais Kagan e Witkin, sugeriram a possibilidade de existirem diferenças individuais consistentes ao estilo de explorações percepti vas. Há algumas evidências de que tal diferença é estável entre crianças e adul tos.

9. Embora ao nascer o bebê possua um maior número de habilidades perceptivas do que se pensava anteriormente, o papel da aprendizagem e da experiência não pode ser subestimado. Tanto o nativismo quanto o empirismo estão corretos, até certo ponto.

Leituras e Referências Sugeridas

BelI, S. M. “The development of the concept of object as related to infant-mother at tachment”. Child Deve/opment. 1970, 41, 291-311.

O relato de um único estudo, escrito numa linguagem fácil e sem muita estatística compli cada; são de particular interesse a introdução e a discussão. Um dos poucos estudos onde se tentou relacionar o desenvolvimento perceptivo e o afetivo.

Bower, T. G. R. “The visual world of infant.” Scientific American, 1966, 251 (6) 80-92. O relato de uma das pesquisas que eu descrevi neste capítulo. Na medida em que é escrita

numa revista mais “popular’, deve ser de compreensão muito fácil; um dos primeiros arti gos que mostra que os bebês bastante pequenos já têm algumas constâncias bem desen volvidas.

Gibson, E. J. Principies ofperceptuai learning and deveiopment. New York: Appleton,

1969.

Uma apresentação enciclopédica de toda a literatura sobre desenvolvimento perceptivo além de uma interpretação da própria Gibson de toda a literatura de percepção segundo o seu ponto de vista. Não recomendo o livro inteiro, mas alguns capítulos, principalmente o 16 e 17 podem ser de particular interesse, pois lidam com o material que eu discuti no ca pítulo.

Gibson, E. J. & Walk, R. R. “The visual cliff”. Scientific American, 1960, 202, (4), 80-

92.

Esta é a descrição da pesquisa mencionada no Quadro 6-1 que pode ser facilmente lida até por um não-psicólogo; se você está interessada na pesquisa, há um relato mais difícil do programa completo no relato de WaIk.

Gollin, E. S. ‘A developmental approach to learning and cognition”. Em L. P. Lipsitt &

C. C. Spiker (Eds.), Advances in chi/d deveiopment and behavior. Vol. 2. New York:

Academic Press, 1965.

O artigo trata principalmente dos problemas metodológicos de como estudar as mudanças no processo de desenvolvimento perceptivo, incluindo a discussão de uma série de estudos sobre o desenvolvimento da percepção de figuras incompletas. Esta é uma discussão mais geral da literatura em questão, mais simples do que qualquer outro artigo de GoIlin.

Hubel, D.H. & Wiesel, T. N. “Reception fields of cells in striate cortex of very young, vi sually inexperienced kittens.’’ Journai of Neurophysiology, 1963, 26, 996-1022.

Um artigo extremamente técnico, recomendado apenas a quem tiver conhecimentos de bio logia e estiver particularmente interessado no papel da experiência inicial no desenvolvi mento das habilidades perceptivas.

Kagan, J. ‘ Reflection-impulsivity and reading ability in primary grade children.” Chi/d Deveiopment, 1965, 36, 609-628.

O relato de um único estudo que inclui grandes detalhes metodológicos e estatísticos, mais do que você provavelmente está interessado, mas é um assunto extremamente interessante com resultados claramente discutidos.

Kagan, J. Change and continuity in infancy. New York: Wiley, 1971.

Este é um relato bastante técnico mas uma tentativa interessante de ver se há ou não uma consistência ao longo do tempo, desde a infância até a meninice, Os resultados de Kagan são consistentes, mas não tanto quanto ele esperava.

Kagan, J., Rosman, B. L., Day, D., Albert, J. & Phillips, W. “Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes.” Psychoiogicai Monographs, 1964, 78 (1, Todo o n.° 578).

Este relato talvez contenha muito mais tratamentos estatísticos do que você desejaria. Mes mo assim, é uma das discussões mais compreensivas do desenvolvimento das diferenças individuais nos estilos perceptivo e cognitivo.

Maccoby, E. E. “ Selective auditory attention on children.” Em L. P. Lipsitt & C. C. Spi ker (Eds.), Advances in child developmenf and behavior. Vol. 3. New York: AcademiC Press, 1967.

Embora seja um artigo escrito para profissionais, não é tão difícil de ser entendido. Na me dida em que descreve um grande número de estudos, pode lhe dar uma visão geral do as sunto.

Pick, H. L. & Pick, A. D. “Sensory and perceptual deveiopment.” Em P. H. Mussen (Ed.), Carmichaei’S manual of child psychoiogy (3,0 ed.) Vol. 1. New York: Wiley, 1970.

Uma descrição enciclopédica de todas as pesquisas sobre desenvolvimento perceptivo até o ano de 1969, muito bem escrito e organizado para aqueles que já têm conhecimentos de Psicologia; seria melhor que fosse usado como referência para tópicos específicos.

Walk, R. D. “The developmeflt of depth perception in animais and human infants.” Em H. W. StenvensOn (Ed.), Concept of development. Monograph of Society for Research in Child Development, 1966, (5, Todo o n.° 107), 82-108.

Witkin, H. A., Dyk, R. B., Faterson, H. F., Goodenough, D. R. & Karp, 5. A. PsychologiCal differentiation. New York: Wiley, 1962.

Este artigo descreve algo do material descrito no Quadro 6-2, além de uma grande quanti dade de outros materiais; não o recomendo para uma leitura casual, pois é um artigo bas tante denso, mas é uma boa fonte para aqueles que estão particularmente interessados no assunto “estilo cognitivo”.

Capítulo 7 – Desenvolvimento da Linguagem

Como provavelmente você deduziu, a partir de meu uso constante de exemplos do de senvolvimento da linguagem, eu penso que o aprendizado da linguagem pela criança é um dos processos mais fascinantes que existe. Entre outras coisas, a linguagem é uma das características que distingue o homem dos outros animais. Aparentemente, os chimpanzés e outros primatas (e alguns outros mamíferos como os golfinhos e as ba leias) têm vocabulários de sons isolados, cada um dos quais é usado em uma situação específica. Mas a linguagem humana é mais do que isso. Para ser exata, nós temos um vocabulário de sons, cada um dos quais tem um significado particular, mas o que torna a linguagem humana tão extraordinária é que estes sons podem ser arranjados da for ma mais variada possível (sentenças) e assim, novos significados podem ser criados. Você e eu podemos dizer mais do que apenas 'perigo!' ou "cuidado! ". Nós pode mos dizer "Por favor, ajude-me"; "Eu tenho tempo para ajudá-lo, agora"; "Eu achava que havia perigo aqui, mas não há", etc, etc. Há um número infinito de sentenças pos síveis com um número infinito de significados possíveis. Mesmo assim, quase todas as crianças humanas aprendem a usar a linguagem desta forma.

Aos 8 meses, uma criança balbucia sons como ''kikiki", ''dadadadadadadada" e "dibudibudibu". Apenas uns poucos meses depois você ouve as primeiras palavras; o vocabulário aumenta e, por volta dos 18 meses ou 2 anos, a criança começa a juntar palavras e formar as primeiras sentenças de duas palavras, Certamente, muitas das "sentenças" que a criança de 2 anos constrói não são o que você e eu poderíamos considerar como uma gramática muito boa. A criança diz "Dá papa" ou "Um açúcar" ou "Aquele João".

Mas, como todas estas mudanças ocorrem? Por que uma criança pára de balbu ciar? Será porque suas necessidades são melhores satisfeitas se ela falar? Provavel mente não. A primeira palavra de uma criança que eu conheço foi "ti" que significava "Tico" — o nome do gato da família, Eu duvido que as necessidades da criança fos sem de qualquer forma melhor satisfeitas por ser capaz de dizer "Ti" para "Tico", embora ela engatinhasse avidamente pelo chão atrás do gato, chamando "Ti! ", "Ti! ". Assim, sendo, por que as palavras se desenvolvem? Os pais ensinam a criança a usar a palavra e reforçam cada nova palavra da criança? A criança aprende as pala vras por imitação da linguagem dos adultos? Se for assim, por que não começam mais cedo? Por que as palavras não aparecem na sua forma correta? O que dizer sobre a primeira combinação de palavras em uma sentença? Embora muitas das primeiras sen tenças de duas palavras não pareçam ter sentido para nós, elas têm uma regularidade e previsibilidade notáveis. Que tipo de regularidade? De onde ela se origina?

Há muitas perguntas. A linguagem na criança é algo que parece simples e óbvio quando nós pensamos nesta pela primeira vez; entretanto, quanto mais você pensa e aprende, menos simples e óbvio isto se torna. Nos últimos dez anos tem havido uma enorme manifestação de interesse e pesquisas sobre a linguagem das crianças, de for ma que agora nós sabemos muito mais do que sabíamos sobre como são os sons, as fases que a criança percorre, etc. Mas nós ainda estamos longe de uma boa explicação.

Para suma rizar todas estas informações, deixe-me voltar, como é praxe, ao nível da descrição. Qual é, exatamente, a seqüência de eventos no desenvolvimento da lin guagem infantil? Com o que estes sons se parecem?

QUADRO 7-1

BALBUCIO E LINGUAGEM POSTERIOR

Há muitas boas razões para se sugerir que o balbucio tem pouca ou nenhuma re lação com o desenvolvimento das palavras e sentenças. Primeiro, nós sabemos que uma criança surda balbucia, embora não forme palavras ou sentenças espon taneamente, o que sugere que o exercício das cordas vocais é agradável para a criança, mesmo que ela não possa ouvir os sons que está produzindo, Mas, ir além da produção de simples ruídos é trabalhoso para o surdo.

Segundo, os sons mais comuns que uma criança não-surda produz durante o balbucio, por exemplo k e g, não são os mesmos que aqueles que, provavelmen te, serão usados em suas primeiras palavras. Os sons mais comuns são aqueles produzidos com a parte anterior da boca (tais como rn ou p e não como k e g). Assim, uma criança que está balbuciando, aparentemente não está praticando os sons que ela usará em suas primeiras palavras, ou melhor, há algum tipo de substituição entre o período de balbucio e o período da linguagem verdadeira. Eric Lenneberg e outros, sugeriram que esta substituição ocorre como resultado de uma mudança fundamental no desenvolvimento neurológico da criança. Ela não pode aprender a criar palavras e sentenças até que tenha ocorrido uma certa quantidade de crescimento do cérebro e este crescimento necessário não tem lu gar até cerca do fim do primeiro ano. Antes deste desenvolvimento, o balbucio e outros sons que o bebê produz têm, realmente, a natureza de um jogo, da mesma forma que mexer seus dedos é um tipo de jogo. Com o começo da linguagem real — palavras e sentenças — sua atividade parece mais proposital, mais guiada pelo intento de comunicar.

ANTES DA PRIMEIRA PALAVRA

Os sons que uma criança produz antes de cerca de 10 meses ou 1 ano, quando ela fala suas primeiras palavras, não constituem realmente uma linguagem. Em geral, os lingüistas denominam esta fase de pré-Iingüística. Os primeiros sons que o bebê pro duz não têm uma conexão direta com a linguagem posterior, por mais próximos que nós possamos considerá Os sons que o bebê produz não são usados consistente mente ou para sé referir a alguma coisa; ao contrário, eles parecem ser mais um tipo de exercício das cordas vocais. Como foi apontado no capítulo sobre a infância, um bebê faz o que ele pode fazer; ele exercita todas as suas capacidades. Na medida em que produzir sons é uma de suas habilidades, ele os produz.

Em todos os bebês pequenos, do nascimento até cerca de 6 meses, há muito pou cos sons exceto os do choro. Há alguns sons semelhantes a consoantes, mas eles não ocorrem freqüentemente. Durante o fim deste período inicial você pode ouvir a criança gorgeando, produzindo longos sons de vogais como ‘ uuuuuuuuuu” ou murmúrios de vários tipos. Há muitos sons de prazer que, em geral, são manifestados quando a criança está sendo alimentada, tomando banho ou está contente por qualquer outra ra zão; mas eles não são linguagem.

Por volta dos 6 meses de idade começa uma nova fase, geralmente chamada de fase de balbucio. Durante o período de balbucio, o qual pode ocorrer ainda quando a criança tem uma ou duas palavras em seu vocabulário, há uma rica quantidade de sons, tanto de consoantes quanto de vogais, incluindo muitos que podem não ocorrer na língua que a criança ouve.

Diversos aspectos distinguem o período de balbucio do precedente. Primeiro, a cri ança gasta mais tempo produzindo sons. Freqüentemente, ela irá "falar a si própria'' quando sozinha em seu berço, logo após ser posta nele ou por um breve período de tempo antes de adormecer. Segundo, vogais e consoantes começam a ser combinadas naquilo que nós consideramos como sílabas, tais como "ga" e "da". Terceiro, durante a última parte do período de balbucio, a criança começa a enfileirar seqüências com pletas de combinações de mesmos sons, de forma que você ouvirá "dadadadadada dadadadadada" ou "gigigigigigigi" ou combinações mais complexas. Este jogo, que parece continuamente repetitivo, é chamado ecolalia. A criança repete a si própria.

A PRIMEIRA PALAVRA

Em torno da idade de 10 meses a 1 ano, a criança começa a usar sua primeira pala vra ou palavras. A primeira palavra é um evento que os pais esperam ansiosamente e, muitas vezes, eles imaginam uma consistência onde não há. Com igual freqüência, eles não notam as palavras muito iniciais porque elas raramente se parecem com o que eles consideram como "palavras reais". Um bebê não diz "gato" de um dia para outro, a alto e bom som. Mesmo "papapa" é freqüentemente irreconhecível ou pode não signi ficar "papai". Para ter alguma idéia do tipo de palavras que uma criança pode "inven tar" dê uma olhada na Tabela 4, a lista parcial de palavras produzidas pela jovem Hil degard Leopold durante seu primeiro ano de vida: o pai de Hildegard,Werner Leopold, é um lingüista e registrou uma grande quantidade do desenvolvimento da linguagem de Hildegard.

Para que um som ou uma coleção de sons seja considerada uma palavra, não é ne cessário que seja igual a qualquer palavra falada pelos adultos. O fator crucial é que a criança deve usar o som ou sons consistentemente, em alguma situação, referi-lo a uma pessoa ou coisa, ou a um conjunto de pessoas ou coisas específicas. Obviamente, Hildegard usava alguns sons para se referir a situações globais. Ela usava "mama" pa ra comida, fome e coisas gostosas, mas ela não dizia "mama" em outras situações; assim o som tinha um uso restrito.

As primeiras palavras são freqüentemente descritas como holofrases. Elas são frases globais que contêm uma sentença completa em uma única palavra. Quando nós usamos uma palavra como "leite", nós queremos nos referir a um líquido branco que vem da vaca e é bebido pela maioria das crianças e por muitos adultos. Geralmente, nós não usamos as palavras por si próprias; mais do que isso, nós as usamos em um número infinito de sentenças possíveis: "Passe-me o leite" ou "Nós estamos sem lei te, querido, Você pode trazer um litro do armazém, quando voltar para casa?", etc.

Mas, a criança de um ano ainda não criou sentenças assim. Então, o que ela faz ou parece fazer, é usar uma única palavra para exprimir uma sentença total. Se o bebê em seu cadeirão, atira seu copo no chão e diz "leite!" toda uma sentença está envol vida: "Dê meu leite já! ", ou algo semelhante. Se o bebê vê a garrafa de leite sendo re tirada do refrigerador e diz "leite" em um tom brando, está exprimindo algo como "este é meu leite".

Para ser capaz de compreender esta linguagem inicial é necessário não apenas ouvir o que a criança diz, mas também ver o que ela está fazendo ou em que situação ela se encontra.

AS PRIMEIRAS SENTENÇAS

Entre os 18 e 20 meses de idade, ocorre uma outra grande revolução e a criança começa a juntar duas palavras nas primeiras sentenças. Em muitos aspectos, esta fase é realmente o início da linguagem, apesar de nós estarmos acostumados a pensar nas primeiras palavras como as primeiras indicadoras da linguagem real. Mas o aspecto especial de uma linguagem é que as palavras podem ser combinadas em um número ilimitado de ordens e combinações, de forma que com um conjunto relativamente pe queno de palavras, nós podemos expressar um vasto número de idéias O uso de pala vras isoladas não permite esta flexibilidade. Pelos 18 meses ou um pouco depois, a cri ança parece descobrir que combinar palavras torna possível todo o tipo de novos sig nificados.

De início, a criança geralmente combina apenas duas palavras de cada vez. Até os 2 anos de idade e mesmo depois, sua linguagem é uma mistura de palavras isoladas e sentenças de duas palavras. Mais tarde, aparecem as sentenças de três e quatro pala vras, havendo um aumento gradativo até que a criança produza sentenças completas como as do adulto.

Até cerca de dez anos atrás, quando houve uma genuína revolução no nosso modo de pensar sobre a linguagem da criança, estas fases iniciais da construção de senten ças eram vistas, meramente, como sinais de um aumento do vocabulário. As sentenças da criança eram comparadas às dos adultos e julgadas por sua proximidade da gra mática adulta. As medidas primárias de desenvolvimento da linguagem eram o tama nho do vocabulário da criança e a extensão média de suas sentenças. Estes aspectos da linguagem não são irrevantes; o vocabulário da criança aumenta, bem como o com primento de suas sentenças. Mas, este tipo de análise de modo algum atinge as coisas fascinantes que estão ocorrendo dentro das sentenças da criança. Nenhum progresso foi feito até que alguns lingüistas e psicólogos começaram a pensar que a linguagem inicial do bebê era como uma língua estrangeira.

As primeiras sentenças da criança não são como versões em miniatura das sen tenças adultas; elas parecem ser algo regulares e previsíveis, mas nao seguem as re

gras da gramática do adulto. Consideraremos, então, a criança como errada? Esta é a visão antiga. Agora, nós consideramos que a criança fala sua própria linguagem e per guntamos que tipo de gramática ela usa e como esta gramática muda, na medida em que sua linguagem se torna mais complexa.

Tabela 5. PRIMEIRAS SENTENÇAS DE GREGORY

* NT. Na medida em que há muitas diferer na facilidade ou dificuldade relativa de cada palavra em dife rentes línguas, as frases de Gregory foram traduzidas no sentido de evidenciar ao leitor a observação do ti po de construção empregada mais do que o vocabulário expresso.

Deixe-me tentar ilustrar isto sem me envolver na imensa complexidade da teoria lingüística.

Martin Brame foi um dos primeiros a apontar as primeiras regularidades na lingua gem da criança. Ele ouviu a três crianças — Gregory, Andrew e Steven — todas as quais estavam no estágio inicial de concatenação de sentenças de duas palavras. O que Brame esperava era saber se havia ou não alguma consistência no tipo de sentenças que a criança construia. Ele coletou, para cada criança num conjunto de sentenças durante um breve período de tempo; a coleção de sentenças de Gregory é dada na Tabela 5.

Brame já organizou as sentenças para nós, em forma de grupos e, assim, nós não precisamos ter o enorme trabalho de tentar dar sentido à aparente desordem. De fato, é óbvio que há bastante ordem na linguagem inicial de Gregory. Na Tabela 5 você verá que ele possui uma pequena coleção de palavras e as usa em muitas combinações di ferentes: “vê”, “bonita”, ‘‘meu”, “isto”, ‘‘noitenoite”, Tchautchau”, ‘‘oi’’, ‘‘gran de”, “mais” e “cabô todo”. Cada uma é um tipo de “deixa”; a criança usa muitas das outras palavras que conhece com elas. E cada uma destas pequenas coleções de palavras importantes sempre aparece no mesmo lugar nas ‘‘sentenças” da criança; “vê” sempre aparece no início enquanto “isto” sempre no fim. Brame chama esta pe quena lista de palavras especialmente importantes de palavras O grupo maior de palavras que a criança combina com as pivô é chamado de palavras-X,

Após o estudo das sentenças de Gregory, bem como das de Steven e Anthony (que são muito semelhantes às de Gregory), Brame chegou à conclusão de que há uma grande regularidade na construção de sentenças da criança e que nós podemos enun ciar um tipo de gramática para descrever o que a criança está fazendo. Ao nível mais simples possível, a criança parece usar uma regra algo semelhante a “pegue uma pala vra pivô e depois combine-a com qualquer palavra-X”, Se esta descrição do que a criança está fazendo for válida, então nós podemos ser capazes de seguir a regra e “falarmos criancês” tão bem quanto a criança o faz.

Um dos aspectos mais Intrigantes desta abordagem para o estudo da linguagem infantil, pelo menos para mim, é que se começa a dar um sentido às combinações real mente peculiares que uma criança produz. Atente novamente para as sentenças de Gregory. Tchau tchau calor é uma õombinação que você e eu poderíamos nunca ter feito, bem como “cabô todo sapato” e “ cabô todo vitamina”. Mas estas sentenças têm um sentido perfeitamente correto, dada a gramática da criança.

Outros pesquisadores que começaram o mesmo tipo de estudo quase na mesma época que Brame (por exemplo Milier e Erwin, ou Browri e Bellugi) chegaram a conclu sôes bastante semelhantes. As crianças têm uma regularidade em sua gramática desde o início, embora a gramática muito simples do tipo pivô-X, que Brame descreveu, per maneça apenas por um breve espaço de tempo. A linguagem da criança torna-se mais complexa quase que imediatamente.

Durante os diversos anos, desde o começo das sentenças de duas palavras, a criança começa a adicionar muito rapidamente mais e mais sentenças complexas, mas a cada momento parece haver uma regra que a criança segue, e esta regra parece ser comum a todas as crianças. Deixe-me dar mais um exemplo, desta vez extraído da lin guagem de uma criança mais velha.

Um dos tipos de sentenças realmente complexos que a criança aprende a elaborar é a interrogativa. Vejamos apenas um tipo delas, na qual as palavras qu — quem, que, quando — são colocadas no início da sentença. 1 Veja a sentença:

barco bonito leque bonito

minha mamãe meu papai meu leite

escritório noitenoite barco noitenoite

mais taxi mais melão

1 NT. Por uma questão de fidelidade ao originai preferimos simpiesmente traduzir o texto sem qualquer adaptação, a fim de ressaltar o processo envolvido. Lembramos, entretanto, ao ieitor que as regras para a for maçao de interrogativas são diferentes em cada idioma. No caso estamos nos referindo especuficamente ao Inglês.

QUADRO 7-2

O DESENVOLVIMENTO DO PRETÉRITO

Em uma das primeiras páginas deste livro eu dei um exemplo de minha própria filha de 4 anos, a qual construia todos os pretéritos usando o fina l"i" ou "ei". Ela dizia "ganhi'', "ponhei'', "fazi", etc. Esta ocorrência corriqueira tem uma razão de ser quando nós pensamos que o comportamento da criança é go vernado por regras. A criança imagina (consciente ou inconscientemente) que, para falar sobre coisas que já aconteceram, você precisa colocar o som "i'' ou "ei" no final do verbo. Se o Português fosse inteiramente regular, poderia haver, perfeitamente, uma única regra adequada, mas ele não é regular. Nós temos uma grande quantidade de verbos que não fazem o passado desta forma como fazer, ir, etc, e outros irregulares que minha filha — e muitas Outras crianças — tem di ficuldades.

Há diversos estágios na aquisição do pretérito pela criança. Em primeiro lu gar, não há qualquer pretérito. Todas as coisas estão no presente, talvez porque a criança funcione e atue no presente. Então, por um breve período de tempo, a cri ança pode usar o passado irregular corretamente, dizendo, por exemplo: "fiz" e ''pus". Mas esta perfeição é transitória e, após um breve tempo, a criança pare ce regredir ao início e dizer "fazi", "ponhei" ou algo equivalente. O que parece acontecer é que a criança primeiro aprende a forma irregular correta, por imita ção,e então descobre a regra do fina l''i" ou ''ei'' para o pretérito e generaliza a regra para todos os verbos possíveis. Apenas muito lentamente ela redescobre que nem todas as palavras funcionam desta forma e o pretérito irregular tem que ser aprendido novamente como uma exceção à regra.

The liberated woman is wearing blue jeans? (A mulher emancipada está usando jeans).

Como faremos para torná-la uma pergunta com uma palavra qu no início? Há três modificações necessárias:

1. Nós precisamos adicionar uma palavra

A mulher emancipada está usando o quê?

2. Nós precisamos mover a palavraqu para o começo da sentença.

What the liberated woman is wearing? (O que a mulher emancipada esta usando?)

3.Nos precisamos mover o verbo auxiliar (no caso estar) para a posição posterior à palavra qu.

What is the Iiberated woman wearing? (O que está a mulher emancipada usando?)

É claro que quando criamos questões deste tipo, nós estamos totalmente inconsci entes de termos passado por estes três processos; nós simplesmente transformamos a afirmação em uma pergunta, numa só passagem, em nossa mente. Mas, a criança não vai das afirmações para as perguntas de um só golpe. De fato, ela passa; em separado, pelos três momentos que eu descrevi.

No estágio mais primitivo das interrogações, a criança não adiciona sequer a pala vra qu. Ela simplesmente fala a sentença de duas ou três palavras e eleva a voz no fi nal, como em:

Vê buraco?

Um pouco depois (o tempo varia enormemente de uma criança para outra), emerge a primeira pergunta qu, mas o que a criança faz, aparentemente, é esticar a palavra qu para o começo de sua sentença comum, sem mudar o complemento.

Qual minha blusa?

Quando meu cachorro?

Uma criança da mesma idade diz coisas como “Minha blusa” ou “Meu cachorro” como sentenças separadas, de forma que tudo o que ela faz é adicionar a palavra qu para fazer uma pergunta. Posteriormente, a criança começa a lidar com os verbos auxi liares ser, estar, etc. Estas palavras surgem nas perguntas da criança, mas não no local correto.

Quando foi meu cachorro passear?

Finalmente, no último estágio, a criança coloca os verbos nos lugares corretos e produz a questão qu, que soa mais ou menos similar a de um adulto.

O desenvolvimento da interrogativa é mais complexo do que eu apresentei aqui, porque todo o tipo de outros desenvolvimentos está ocorrendo ao mesmo tempo e confundem um pouco o problema da interrogação. Por exemplo, a criança está apren dendo coisas a respeito das negativas ao mesmo tempo e pode tentar criar uma per gunta negativa, ocorrendo algo misturado como: -

Por que não eu posso dançar?

Ainda depois, a criança aprende as regras para transformar uma sentença simples, tanto numa interrogativa quanto numa negativa,

A despeito de toda esta complexidade, há alguns pontos a serem lembrados:

1. Desde os primeiros momentos há uma clara regularidade na construção de sentenças da criança. Ela constrói sentenças através de um tipo de sistema de regras, embora simples.

2. O sistema de regras não é o mesmo do Português adulto (ou do Inglês, do Ja ponês ou Grego adulto, ou de qualquer outra língua), mas é exclusivo da criança.

3. Daquilo que nós sabemos agora, o mesmo tipo de regras e, a grosso modo, a mesma ordem são usadas pelas crianças que aprendem todos os diferentes tipos de língua. Nós

encontramos algo como uma gramática inicial pivô-X na criança que apren de Russo, bem como naquela que aprende Francês e assim por diante.

4. A gramática da criança muda gradualmente numa seqüência que parece ser a mesma para todas as crianças que têm sido estudadas. Há grandes diferenças no rit mo de desenvolvimento da linguagem entre as crianças, mas a seqüência parece per manecer quase a mesma.

5. A linguagem da criança é criada desde seu início. A criança não está simples mente copiando sentenças que ela já ouviu, ela está criando novas, de acordo com as regras de sua própria gramática.

DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

Tendo levantado a questão das diferenças do ritmo de desenvolvimento da lingua gem entre as crianças, deixe-me descrever mais completamente a amplitude de tais diferenças, de forma que você possa ter alguma noção do que é “normal” e quão am plamente a “normalidade” pode variar.

Eu disse que a primeira palavra é geralmente ouvida quando a criança está em tor no de 1 ano de idade. Mas não é incómum que uma criança retarde suas primeiras pa lavras até ter 14 ou 16 meses, e algumas crianças não falam uma única palavra até 18 meses de idade. Estas crianças são normais, não apresentam retardo ou lesões cere brais. Por outro lado, há muito poucas crianças que começam a dizer palavras preco cemente, aos 8 meses de idade. A amplitude de normalidade, portanto, é de quase um ano, dos 8 até cerca de 18 meses.

A variação é até mais ampla na construção das primeiras sentenças. A primeira sentença de duas palavras mais precoce, relatada para todas as crianças já estudadas, foi emitida por volta dos 10 meses. A idade média é cerca de 18 meses, mas, no vemente, é perfeitamente normal que as primeiras sentenças sejam retardadas talvez até 24 meses, ou mesmo 26 ou 28 meses.

Diferenças Sexuais

A crença de que o desenvolvimento da linguagem é mais rápido nas meninas do que nos meninos é amplamente aceita; de fato, parte de nosso estereótipo do papel sexual é que as mulheres são “mais falantes” do que os homens. Entretanto, um re exame recente das evidências sugere que, embora possa haver algumas vantagens pa ra as meninas, durante os primeiros anos de vida, esta é pequena e desaparece em tor no dos 3 anos quando, em geral, os meninos as alcançam (embora na adolescência as meninas mostrem novamente uma superioridade sobre os meninos numa variedade de tarefas verbais). Entre as crianças muito pequenas, as meninas podem ser um pouco adiantadas quanto ao desenvolvimento do vocabulário. Por exemplo, Katherine Nelson, em um estudo recente, verificou que as meninas de sua amostra estavam quatro me ses à frente dos meninos, no desenvolvimento de um vocabulário de 50 palavras. En tretanto, estudos de desenvolvimento da gramática não têm mostrado, comumente, diferenças sexuais na complexidade das sentenças ou no ritmo no qual a criança adi ciona os vários elementos novos à sua gramática. Porém, todos os estudos recentes da linguagem nas crianças pequenas têm utilizado amostras pequenas, geralmente de cri anças de classe média, de forma que nós devemos ser cuidadosos ao generalizar estes resultados.

Entre as crianças mais velhas, as meninas estão à frente no que se refere à articu lação clara; muito mais meninos são encaminhados a clínicas foniátricas por proble

121

mas de pronúncia durante o início do 1° grau (como dizer “lato” ao invés de “rato”), enquanto que as meninas geralmente têm uma pronúncia clara desde muito cedo. Mas, a partir da idade de 2 anos e meio ou 3 anos em diante, não parece haver uma superio ridade acentuada entre as meninas, no que se refere ao comprimento e complexidade das sentenças e tamanho do vocabulário (ver Maccoby e Jacklin para uma revisão des te material).

Educação da Família ou Classe Social

Há descobertas similares sobre os efeitos de diferenças ambientais, como a classe social da família da criança. Tem sido muito afirmado que as crianças de lares de clas se média são mais hábeis verbalmente, em todos os aspectos, do que as crianças de classe operária ou de lares pobres. A existência ou não de dados que suportam esta afirmação depende muito das medidas de desenvolvimento da linguagem que são usa das. As medidas de tamanho do vocabulário mostram tais diferenças; as crianças de classe operária ou de famílias pobres têm um vocabulário menor que as crianças de fa mílias de classe média (ver, por exemplo, Stodolsky e Lesser). Mas não se sabe clara mente se há diferenças, no que se refere à complexidade das sentenças faladas pelas crianças.

Os estudos mais recentes e mais sofisticados lingüisticamente sobre a complexi dade gramatical para comparar classes sociais, têm comparado crianças negras de gueto e crianças de classe média (ver Dale para uma revisão desse material). Nós sabe mos que muitas crianças provenientes de grupos minoritários, que crescem em lares pobres, têm dificuldade na escola e muitos cientistas sociais têm concluído que as difi culdades provêm de um amplo déficit na habilidade lingüística, incluindo inabilidade para compreender ou construir sentenças complexas. Entretanto, como diversos lin güi5tas têm apontado, todos os primeiros estudos sobre a complexidade da linguagem em crianças negras envolvem a aplicação de regras do ‘Inglês padrão” à linguagem falada pelas crianças negras. De fato, um dialeto distintamente diferente é falado por muitas crianças negras; elas estão aprendendo uma linguagem com regras gramaticais diferentes. Quando sua linguagem é analisada através da complexidade em compara ção com o “Inglês negro” do adulto, geralmente descobre-se que a linguagem das crianças negras é tão complexa quanto a das crianças brancas de classe média, em re lação ao “Inglês padrão”.

Entretanto, todos estes estudos foram feitos com crianças de 5 anos ou mais ve lhas; ainda nos faltam evidências sobre os estágios iniciais do desenvolvimento da gra mática. Além disso, não têm sido feitas pesquisas equivalentes sobre crianças pobres que são primariamente expostas ao “Inglês padrão”.

Além disso, por outro lado, as diversas linhas de pesquisa sugerem que, provavel mente o tamanho do vocabulário é mais influenciado pela situação familiar do que o desenvolvimento gramatical. Fala-se mais com as crianças de classe média desde as primeiras semanas de vida, o que parece acarretar uma diferença em seu ritmo de crescimento do vocabulário. Mas, o desenvolvimento de sentenças e das mudanças g4’aduais na construção de regras para sentenças parece, neste ponto, ser muito menos influenciado pelas variações ambientais.

Indo um pouco adiante e falando de explicações, vale a pena indagar por que o vo cabulário pode ser influenciado pelo ambiente, enquanto que a gramática não. Eu pos so pensar em dois tipos de explicações. A primeira sugestão é que o desenvolvimento da gramática está ligado a um processo maturacional: o desenvolvimento da gra mática é limitado pelo desenvolvimento de certas estruturas neurológicas. Nós sabe mos que, aparentemente, as crianças parecem desenvolver a gramática na mesma or dem, a despeito do que elas estão ouvindo, e que tal consistência entre as crianças sempre faz com que uma explicação maturacional pareça bastante adequada. Mas, po de ser que para aprender uma gramática você não precise ouvir um vocabulário muito rico ou uma linguagem variada. As novas palavras não podem ser aprendidas, a menos que você as ouça, mas mesmo a mais simples linguagem contém a maioria das diver sas formas de regras gramaticais que a criança terá que aprender.

A este ponto, eu não posso escolher entre as duas explicações. Provavelmente ambas sejam corretas, em alguma extensão.

A RELAÇÃO ENTRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E OUTROS ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO

Um outro aspecto do estudo das diferenças individuais é o exame da relação entre o ritmo de desenvolvimento da linguagem e o ritmo de desenvolvimento de outras ha bilidades. Duas de tais possíveis relaçôeS são particiJiarmente interessantes: aquela en tre a linguagem e o desenvolvimento motor e entre a linguagem e as medidas de inteli gência.

Não há uma relação direta e clara entre linguagem e desenvolvimento motor. As crianças que andam tarde não necessariamente falam tarde e algumas crianças que an dam no tempo normal falam muito tarde. Mas, há alguma indicação de que os dois processos são algo interligados em muitos casos. Geralmente, uma criança não mostra a primeira explosão principal do crescimento do vocabulário até que o andar tenha sido dominado — como se ela não pudesse fazer as duas coisas importantes ao mesmo tempo.

A relação entre a linguagem 8 a inteligência também não é forte. Freqüentemente, os pais tomam a linguagem com um índice da inteligência de seus filhos: a uma criança que fala cedo é considerada como “brilhante”, enquanto que aquela que fala muito tarde pode provocar considerável preocupação de que a criança seja menos bem dota da intelectualmente De fato, há uma relação mínima entre a idade na qual a criança começa a progressão do desenvolvimento da linguagem e suas habilidades intelectuais gerais. Dentro da amplitude normal de desenvolvimento da linguagem, não há essencialmente orreIaçãO: isto é, as crianças que falam cedo não são necessaria mente brilhantes. Entretanto, as crianças que falam extremamente cedo e aquelas que falam extremamente tarde podem diferir na sua habilidade intelectual geral. To memos um exemplo surpreendente: diversos anos atrás houve muita publicidade na imprensa popular sobre um menino coreano que falava e andava com 4 meses de idade e que com 4 anos podia ler, escrever e falar quatro línguas Outras crianças que come çam a falar em idades extremamente precoces são mais passíveis de ter dotes inte lectuais salientes. Mas uma criança que fala aos 10 ou 12 meses (o que está dentro da amplitude normal) não tem uma probabilidade maior de ser extraordinariamente bri lhante do que uma criança que fala com 18 meses, ou mesmo mais tarde. Por outro la do, nós sabemos que muitas crianças mentalmente retardadas são inusualmente lentas no desenvolvimento da linguagem e, em geral, não começam a untar

duas palavras em uma sentença até que tenham 3 ou 4 anos de idade. Tal lentidão extrema é causa de preocupação; um grande retardo no desenvolvimento da linguagem está associado com retardo no desenvolvimento intelectual.

Embora durante 05 anos 60 o foco de interesse tenha sido sobre o estudo do de senvolvimento gramatical nos anos 70 tem havido um retorno ao estudo das palavras e do significado das palavras. Os lingüistaS e psicolingüistas 0 a enfatizar o fato de que para se compreender o desenvolvimento da linguagem e nece nao apenas conhecer como a criança constrói sentenças, mas também como ela aprende as palavras, que palavras ela aprende e quais os significados que ela atribui a estas.

Na exploração deste assunto tão complexo (e ainda perfeitamente compreendido) deixe-me começar pelo ponto mais simples — o crescimento do vocabulario.

O DESENVOLVIMENTO DAS PALAVRAS E DOS SIGNIFICADOS

Figura 8. Número de palavras adicionadas ao vocabulário durante cada período de seis meses, no período de quatro anos. Note o grande aumento no vocabulário entre os 18 e 24 meses de idade e entre os 30 e 36 meses. (Adaptado de M.E. Smith. An investigation of the development of senten ce and the extent of vocabulary in young children. Univer sity of Iowa Studies ‘n Child We/fare, 3, n° 5.)

A melhor evidência sobre este assunto provém de um estudo antigo de M.E. Smith, feito em 1926. O número médio de palavras novas adquiridas durante cada intervalo de tempo é visto na Figura 8. Durante os primeiros meses, há um aumento bastante lento no vocabulário; há um aumento bastante acentuado na segunda metade do primeiro ano e, novamente, na segunda metade do segundo ano, após o que o ritmo de cres cimento diminui um pouco.

Em seu estudo muito mais recente, Nelson encontrou um padrão similar de cresci mento do vocabulário durante os primeiros dois anos; virtualmente todas as crianças que ela estudou (havia 18, ao todo) mostraram um lento aumento no vocabulário após as primeiras dez palavras terem sido alcançadas e um aumento marcante, aproximada mente seis meses depois, de forma que dentro de cerca de oito meses a criança alcan çou um vocabulário de ao menos 50 palavras. Nem todas as crianças começavam es te processo ao mesmo tempo, mas o padrão de crescimento era muito semelhante pa ra todas as crianças.

Um problema mais interessante e muito mais difícil é determinar que tipo de pala vras a criança aprende durante estes primeiros meses. Há ao menos dois aspectos nes ta questão. Primeiro, nós podemos perguntar como a criança usa suas primeiras pala vras; elas são usadas para descrever objetos; denominar objetos ou pessoas, para des crever ações, ou para denominar sentimentos em outros aspectos. Segundo, nós pode mos perguntar que tipos de conceitos que as primeiras palavras da criança represen tam. No começo, a criança usa as palavras apenas para se referir a objetos específicos ou as palavras se aplicam a categorias vagas, globais — ou a alguma combinação das duas? Deixe tomar estes dois aspectos, um de cada vez.

Tipos das Primeiras Palavras

As tentativas tradicionais para o estudo deste problema envolviam a análise da fa la da criança segundo as mesmas categorias das partes da fala usadas para os adultos. Eram computadOs o número de substantivos, advérbios, adjetivos e verbos do vocabu lário

inicial. Mas, tal procedimento aplicava artificialmente um sistema de categorias adulto à linguagem da criança. Uma estratégia melhor é agrupar as palavras nas cate gorias que parecem representar as diferentes funções da fala da criança. Nelson fez isso em seu recente estudo e chegou a seis categorias: (1) nominais especificOs, as palavras que a criança usa para nomear objetos únicos, como pessoas ou animais, (2) nominais gerais, as palavras que a criança usa para classes de objetos, animais e pessOaS tais como, “bola”, “leite” “cachorrinho”, “menina”, “ele”; (3) palavras- ação que a criança usa para descrever ou acompanhar ações ou para expressar ou buscar atenção: “vai”, “Tchautchau”, “cima”, “olha”, “oi”; (4) modificadores, pa lavras que se referem a propriedades ou qualidades das coisas: “grande”, “vermelha”, “bonita”, “quente”, “acabou”, “aqui” ou “meu”; (5) palavras pessoais-SOciais que dizem algo sobre os sentimentos ou relacionamentos sociais da criança: “ai”, “por favor”, “não”, “sim” ou “quero” e (6) palavras funcionais como “o que”, “onde”, “é’,’ “para” ou “de”, que são palavras que têm apenas uma função gramatical.

Entre as primeiras 50 palavras usadas pelas 18 crianças as quais Nelson estudou, estas categorias estavam apresentadas como se segue:

Nominais específicos 14%

Nominais gerais 51%

Palavras- ação 13%

Modificadores9%

Palavras pessoais-sociais 8%

Palavras funcionais 4%

Claramente, a vasta maioria das primeiras palavras da criança são usadas para no mear ou se referir a classes de objetos.

Quando Nelson atentou para as palavras especIficas aprendidas por estas crian ças, ela conseguiu obter outro esclarecimento. Muitas das primeiras palavras mesmo aquelas que nomeavam objetos ou pessoas, tinham alguma relação com ação, com coisas que a criança podia fazer, Era muito comum para uma criança pequena ter a pa lavra “sapato” ou “meia” em seu vocabulário, mas era muito menos provável para ela conhecer “cuecas” e “toalha” (talvez porque a criança possa, por si própria, fazer algo com os sapatos e meias). Os nomes dos brinquedos da criança são bastante co muns (bola), bem como os alimentos (leite, bolo), o interessante é que parece não ser apenas a quantidade de exposição ao objeto ou palavra que determina se a criança aprenderá a palavra neste estágio inicial. Cada seleção de palavras da criança é dife rente, mas cada uma parece conter uma grande quantidade de rótulos para coisas com que a criança pode brincar ou podem manipular, que fazem ruídos ou que se movimentam de um modo interessante. Talvez, da mesma forma que a criança pequena o bebe mais velho tenha sua atenção ainda captada, em alguma extensão, pelas coisaS que se movimentam, mas também aprende cedo as palavras para coisas que agem sobre ele de várias maneiras.

Nelson também encontrou algumas indicações de que há dois tipos diferentes de vocabulário inicial. Algumas crianças, as quais Nelson chamou referenCiais, tem vo cabulários onde predomiflam os nominais, com poucas palavras pessoais sociais menos ainda palavras_ação e menos ainda nomes específicos para pessoas e coisas. C

outro grupo eia denominou expressivo, porque seus vocabulários pareciam consistir mais de palavras que se referiam a interações com pessoas, denominação de pessoas ou expressão de sentimentos. Seu grupo de 18 crianças estava quase que igualmente dividido entre estes dois tipos de vocabulários. Pode-se esperar que pesquisas poste riores revelem se estes estilos iniciais de desenvolvimento da linguagem persistem e se eles reDresentam estilos universais de interação com o ambiente.

Primeiros Significados das Palavras

Tem havido várias tentativas para descrever a qualidade das primeiras palavras. Alguns psicólogos têm sugerido que a criança começa se referindo a coisas muito es pecíficas e, gradualmente, pode usar palavras para categorias mais gerais de objetos. Outros sugerem exatamente o oposto, que as crianças começam usando palavras difu sas e globais e, gradualmente, tornam estas categorias mais específicas e particulares.

A dificuldade fundamental no estudo desta questão, e talvez, a base do desacordo e das interpretações errôneas é que nós não podemos saber que conceitos a criança pode possuir, sabendo apenas que palavras ela usa. O fato de uma criança usar deter minada palavra numa situação correta (a situação adulta) não significa que ela tenha li gado o mesmo conceito à palavra, como o adulto o faz. Se assumimos que ela é capaz disso, podemos ser levados a ter algumas dificuldades de comunicação com a criança. Minha filha chegou a mim e perguntou quando o "Vila Sézamo" ia começar. "Daqui a pouco" eu disse. Trinta segundos depois ela voltou e perguntou novamente. Ela mes ma usa a palavra pouco na frase daqui a pouco mas ela não atribui o mesmo signifi cado a ela que eu. Parte do problema é que ela ainda não compreende o tempo de uma forma adulta, mas a outra parte é que, simplesmente, nós definimos nossos ter mos diferentemente. Quinze minutos é daqui a pouco para mim, mas um longo período de tempo para ela. Do mesmo modo, muitas crianças pequenas usam a palavra gran de e elas a utilizam para descrever objetos que um adulto poderia considerar grandes; menino grande ou sapato grande (para se referir ao sapato do pai). Mas, ouvindo a palavra usada desta forma nós não sabemos qual pode ser o conceito de grandeza da criança. Um adulto usa a palavra de forma relativa, comparando coisas grandes com coisas pequenas mas, para a criança, grande pode ser uma característica fixa de algu mas coisas. Durante a meninice, a criança desenvolve gradualmente conceitos que se igualam aos dos adultos, de forma que as palavras passam a ter os mesmos significa dos. Mas, na criança pequena, os conceitos ligados às palavras são, sem dúvida, muito diferentes em relação aos dos adultos.

Mas, o que nós podemos dizer sobre os primeiros significados das palavras da criança? Primeiro, nem todas as palavras são do mesmo tipo. Algumas se referem a objetos específicos mas, em todas as crianças algumas das primeiras palavras também se referem a categorias gerais; a palavra cachorro refere-se a diversos cachorros di ferentes ou a todos os animais de quatro patas. Assim, a afirmação de que os concei tos verbais da criança desenvolvem-se do específico para o mais geral não é sempre verdadeira. Segundo, desde os primeiros meses, o vocabulário das crianças pode ser altamente diferenciado em algumas áreas. Por exemplo, das crianças estudadas por Nelson, cada uma tinha ao menos uma área de assunto na qual ela aprendera uma grande quantidade de palavras diferentes. Paul, aos 18 meses, tinha palavras como, "urso", "pato", "sapo", "pássaro' e "peixe" em seu

vocabulário de 30 palavras, enquanto Jane, aos 1 5 meses, conhecia sete palavras para diferentes tipos de alimen tos em seu vocabulário de 50 palavras: “bolacha”, “bolo”, “doce”, “água”, “ros ca”, “perú” e “torta”. Desta forma, a noção de que o significado das palavras evolui de uma forma difusa para uma mais específica não foi fundamentada.

Uma conclusão aparentemente válida é que entre estas primeiras palavras não há palavras superordenadas, isto é, palavras para todos os tens separados de uma ca tegoria singular. Paul não tinha uma palavra para “animais” enquanto uma classe, nem Jane para “comida” ou qualquer equivalente em seu vocabulário. Assim, embora o vocabulário da criança muito pequena contenha palavras que se referem a muitas coisas diversas, em separado, a retaguarda conceitual aindá não está organizada hierarquica mente. Para ser precisa, tem havido comparativamente poucos bons estudos sobre es te aspecto do desenvolvimento inicial da linguagem e minha conclusão pode ser ape nas uma tentativa. Mas a falta de superordenação, a ausência de uma organização hie rárquica dos conceitos, pode combinar muito bem com o que nós sabemos sobre o desenvolvimento cognitivo da criança nesta mesma idade. Como você verá no Capítulo 9, a classificação hierárquica não começa a se desenvolver até que a criança tenha, tal vez, 5 ou 6 anos de idade.

Uma segunda afirmação geral válida, a respeito do desenvolvimento dos primeiros significados das palavras é que eles são altamente individuais. O tipo de conceito de senvolvido pela criança pode ser similar de uma criança para outra, mas o conteúdo re ai dos conceitos pode ser muito diferente. Uma criança pode usar a palavra cachor ro para se referir a todas as coisas peludas, outra para se referir a todas as criaturas de quatro patas e ainda outra para se referir apenas aos animais de um determinado ta manho.

Um terceiro aspecto do desenvolvimento dos significados das palavras, enfatizado por Piaget, é que estas se tornam mais simbólicas durante este primeiro período. Pia get sugere que as primeiras palavras da criança realmente não se referem às coisas; is to é, as crianças muito pequenas não usam palavras como simbolos. Nos primeiro meses da linguagem, a criança pode usar ao menos algumas palavras como parte do objetos ou eventos. A palavra “mamãe” não significa mãe; ela não é usada na au sência da mãe, para descrevê-la. Ao invés, “mamãe” é uma parte da mãe, os senti mentos agradáveis e a antecipação de que será pega ao colo. O som é meramente aspecto vocal da situação total. Piaget (e outros) sugerem que, num certo moment durante a segunda metade do segundo ano, a criança “descobre” as possibilidade sim bólicas das palavras. Eia descobre que as coisas têm nomes e que os nomes signi ficam coisas. Lev Vygotsky, um famoso psicólogo russo, também descreveu esta des coberta:

Este momento crucial, quando a fala começa a servir o intelecto e os pensamentos come çam a ser falados, é indicado por dois sintomas objetivos inconfundíveis: (1) a repentina cu riosidade ativa da criança no que diz respeito às palavras, suas perguntas sobre todas a coisas novas, “o que é isso” e (2) o rápido aumento... resultante no seu vocabulári (VygotskY, 1962, p. 43).

Se Piaget e Vygotsky estão ou não certos a respeito das características não sim bólicas da linguagem da criança, é uma questão aberta. Nelson, por exemplo, verifico que entre as primeiras dez palavras de cada criança que ela estudou, havia alguma que eram usadas para se referir a grupos de objetos, o que soava muito próximo de ui uso simbólico desde o

início. Além disso, nem todas as crianças que ela estudou us vam a frase o que é isso ou qualquer variação dela. Porém, esta é uma hipótese inti ressante para estudos posteriores.

Resumo

1. Provavelmente, os primeiros sons que uma criança produz não são uma parte desenvolvimento da linguagem em si. Ao invés, eles parecem ser meros execícios de suas cordas vocais.

2. Durante este primeiro período, o desenvolvimento mais interessante e o proceso denominado balbucio, no qual ela repete "sílabas" diversas vezes e pesquisa outros sons.

3. Com 1 ano de idade, em média, as primeiras palavras começam a aparecer uma palavra é definida como qualquer som ou combinação de sons que a criança usa consistentemente, com um referente claro.

4. vocabulário cresce rapidamente durante o segundo ano, principalmente durane a segunda metade do segundo ano; por volta dos 2 anos, uitas crianças tem um vocabulário de cerca de 50 palavras e muitas crianças têm um vocabulário ainda maior nesta idade.

5. A primeira sentença de duas palavras geralmente é ouvida quando a criança tem entre os 18 meses e 2 anos de idade. Estas primeiras sentenças parecem ter uma gramática própria, talvez com duas ' partes de fala", as palavras-pivô e as palavras-X.

6. Desde estas primeiras sentenças, a linguagem da criança é criada. Ela constrol novas sentenças que ela nunca ouviu.

7. O desenvolvimento subseqüente da gramática envolve uma adição seqüencial de novas partes das sentenças, tais como as interrogativas e negativas.

8. Há diferenças individuais marcantes no ritmo de desenvolvimento da linguagem das crianças, com algumas indicações de que as meninas desenvolvem-se um pouco mais rapidamente durante os primeiros anos, da mesma forma que os pri mogênitos.

9. O desenvolvimento do significado das palavras ocorre paralelamente ao desen volvimento da gramática. Desde o começo, a criança usa algumas palavras para se referir a classes globais de coisas, e não a coisas, pessoas ou eventos espe cíficos. No vocabulário inicial há um grande número de palavras que nomeiam coisas, mas, freqüentemente, elas nomeiam classes e não indivíduos. O vocabu lário inicial também contém algumas áreas nas quais a criança tem urna comple ta coleção de palavras individuais, como palavras para diferentes tipos de ali mentos. Mas, não há evidências de palavras superordenadas na criança multo pequena.

Leituras e Referências Sugeridas

Brame, M.D.S. The ontogeny of English phrase structure: The first phase. Language, 1963, 39, 1-13.

Um dos primeiros estudos clássicos sobre o desenvolvimento da gramática; sua leitura não é difícil e há uma grande quantidade de bons exemplos. O artigo foi reimpresso em muitos outros livros e, portanto, sua obtenção não deve ser difícil.

Brown, R. & Bellugi, U. Three processes in the child's acquisition of syntax. Harvard EducationalReview, 1964, 34, 133-151.

Da mesma forma como o artigo de Brame, este inclui uma das primeiras discussões sobre o desenvolvimento da gramática; fácil e interessante.

Brown, R., Cazden, C. & Bellugi-Klíma, U. The àhild's grammar from 1 to III. Em J.P. Hill

(Edj, Minnesota sym pos/um on child psychology. Vol. 2. Minneapolis: University of

Minnesota Press, 1969.

Um relato técnico mas interessante devido às informações dadas sobre o papel da lingua gem da mãe no desenvolvimento da criança.

Dale, P. Language deve/opment: Structure and function. Hinsdale !ll.: Dryden Press, 1972.

Um livro introdutório que cobre todos os aspectos do desenvolvimento da linguagem. Na minha opinião, bastante claro e de fácil leitura; um ótimo início para quem estiver interessa do em se aprofundar no assunto.

Leopold, W.F. Speech development of a bilingual child: A /inguist's record. Vol. 3.

Grammar and general problems in the first two years. Evanston: Northwestern Univer sity Press, 1949.

Contém o material apresentado na Tabela 7 além de muitas outras informações, embora possa ser um tanto mais técnico e detalhado do que você possa estar interessado.

Maccoby, E.E. & Jacklin, C.N. Sex differences in intellectual functioning. Uma confe rência apresentada para o Educational Testirig Service sobre os problemas dos testes. Princeton, N. J. , October 28, 1972.

O artigo está em forma de pré-publicação", não estando portanto disponível para leitura,

a não ser escrevendo-se diretamente a Maccoby, na Universidade de Stanford. Entretanto,

Maccoby está editando um segundo volume de seu livro sobre o desenvolvimento das dife renças sexuais a ser publicado, em futuro próximo, pela University Press e uma versão des te artigo deverá ser incluída no livro.

McNeill, O. The development of language. Em P.H. Mussen (Ed.), Carmichael's manual of child psychology. (3 ed.). Vol. 1. New York: Wiley, 1970.

Uma discussão bastante difícil, mas abrangendo o desenvolvimento da gramática da crian ça.

Miller, W. & Ervin, S. The development of grammar in child language. Em U. Bellugi e R.

Brown (Eds.), The acquisition of language. Monographs of Society for Research In Chi/d

Oevelopment, 1964, 29, (1, Todo o N° 92).

O mais difícil dos três artigos mencionados sobre o desenvolvimento da gramática; eu re comendo que você' comece pela leitura do artigo de Brame, depois o de Brown e Bellugi e então o de Brown, Cazden e Bellugi ou o de MilIer e Ervin.

Nelson, K. Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Societ? for Re search in Child Deve/opment, 1973, 38, (1-2, Todo o N° 149).

Este é o artigo mais atual que eu conheço sobre o desenvolvimento inicial da linguagem, sua apresentação não é tão fácil quanto a maioria das pessoas gostaria mas, de qualquer forma, eu o recomendo.

Smith, M.E. An investigatiort of the sentence and the extent of vocabulary in young children. University of Iowa Studies in Child We/fare, 1926, 3, n° 5.

Um dos ‘velhos, mas bons” embora não muito fácil.

Stodolsky, E. & Lesser, G. Learning patterns in the disadvantaged. Harvard Educationál Review, 1967, 37, 546-593.

Um artigo clássico, freqüentemente citado, que compara o desempenho de crianças de classe média e baixa de quatro grupos étnicos: negros, porto-riquenhos, chineses e judeus; com um tratamento estatístico detalhado, mas interessante.

Vygotsky, L.S. Thought and language. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1962.

Um dos livros realmente clássicos no campo da Psicologia do Desenvolvimento. E escrito numa linguagem por vezes árida, mas não no todo. Há um capítulo interessante sobre a lin guagem inicial.

PROJETO 2

COMEÇO DAS SENTENÇAS DE DUAS PALAVRAS

Consiga uma criança com uma idade tão próxima de 20 a 24 meses quanto você puder. Ele ou ela deve estar falando, no mínimo, sentenças de duas palavras. Consiga um tem po suficiente para ficar com a criança, de forma que você possa coletar uma lista de 50 sentenças diferentes de pelo menos duas palavras; se a criança utilizar sentenças maiores, melhor; o que você precisa é de 50 sentenças. Anote as sentenças na ordem em que elas ocorrerem e quando você tiver conseguido 50, pode parar. Talvez possa ser necessário diversos encontros com a criança para que você consiga este número de frases, e talvez você ache útil ter a mãe da criança junto, ou então algum outro adulto ou criança mais velha que brinque e converse com ela enquanto você ouve e anota.

Quando você tiver conseguido as 50 sentenças, volte e reveja o agrupamento das •1_Te Ie anota.

sentenças de Gregory dado na Tabela 5 deste capítulo. Veja se você consegue fazer

um agrupamento similar, com as sentenças da sua criança.

1. Há palavras-pivô? Quais são elas?

2. Quais são as palavras - X na gramática da sua criança?

3. Há sentenças mais complexas? Qual é a ordem que elas seguem?

Leitura suplementar para este projeto: 1a i_iiigiiagerI1

Brown, R. & Bellugi, U. Three processes in the child’s acquisition of syntax.

Harvard Educational Review, 1964, 34, 133-1 51

Brame, M. The ontogeny of English phrase structure: The first phase. Language 1963, 39, 1-13,

Capítulo 8 – Teorias de desenvolvimento da linguagem

No Capítulo 7, fiz uma descrição bastante detalhada do desenvolvimento da linguagem durante os primeiros anos; a tarefa remanescente é explicá-lo. Por que a linguagem da criança se desenvolve desta forma? Enfim, como a criança aprende a linguagem?

Ao dedicar um capítulo em separado para as teorias de desenvolvimento da lin guagem, não pretendo sugerir que a teoria nesta área esteja particularmente bem de senvolvida, mas sim que as alternativas teóricas para explicar o desenvolvimento da linguagem são, pelo menos, surpreendentemente distintas e definidas, o que permite uma boa oportunidade para comparar um número de diferentes concepçóes do desen volvimento.

IMITAÇÃO

Como sugeri nas primeiras páginas deste livro, a resposta do senso-comum ao problema do desenvolvimento da linguagem é que a criança aprende através da imita ção. Obviamente, até certo ponto, isto é verdade. Uma criança que cresce numa família que fala português, aprende português e não grego. E há alguns outros tipos de imita ção direta. Quando uma criança pergunta “0 que é isso?”, você diz “Luz” (ou qual quer outra coisa); então ela repete a palavra. Outro tipo especial de imitação está en volvido em algumas conversas entre uma criança e um adulto. O adulto freqüentemen te “expande” o que a criança diz, tomando a pequena sentença da criança e transfor mando-a numa maior, com todos os elementos gramaticais. Em tais diálogos, a crian ça também pode imitar a mãe, mas ao fazê-lo a criança diminui a sentença — reduz a sentença — retirando tudo menos as palavras essenciais. D.I. Slobin cita uma de tais conversas:

Mãe: Coloque-a em algum lugar do quebra-cabeça.

Adam: Quebra-cabeça? Algum lugar quebra-cabeça?

Mãe: Gire-a.

Adam: Gire-a.

Mãe: Não, de outro modo.

Adam: Outro modo?

Mãe: Eu sugeri que você a girasse.

Adam: Sugeri girasse. Girasse. (Slobin, l968,p.441)

Você também pode perceber alguma imitação no diálogo que se segue, que eu tive com minha filha há vários meses atrás, enquanto estávamos assistindo a uma partida de golfe pela televisão:

Criança: Quem ganhei, Helen?

Eu: Quem ganhou o quê?

Criança: Quem ganhei pondo a bola no buraco?

Eu: Ninguém ganhou ainda.

Criança: Quem vai ganhou?

Você pode perceber que eu tentei, vigorosamente, enfatizar a palavra ganhou, ao inves de ganhei, na esperança de que pudesse conseguir alguma imitação correta. Ela imitou, certamente, mas a coisa errada! Ela usou a palavra ganhou numa sentença que requena ganhar, Você não pode ganhar sempre!

E óbvio que as crianças imitam algo do que elas ouvem. Por exemplo, a acentua ção e claramente aprendida através da imitação. Mas, a imitação não pode responder por todo o desenvolvimento da linguagem. Deixe-me apontar algumas razões.

1. Desde o início, as crianças criam sentenças que são bastante diferentes da quelas que um adulto construiria e utilizam formas de gramática que não podem ser imitações porque nenhum adulto as usa. A terminação i (ganhi, fazi), ou então senten ças como ‘Tchau, tchau calor” são bons exemplos. E virtualmente impossível cons truir uma sentença adulta razoável com as palavras nesta ordem, embora possamos entender sentenças tão diferentes como “Diz tchau ao calor que queima”. A lin guagem da criança é criativa desde o início e ela cria sentenças usando suas próprias regras, não as do adulto.

2. Quando as crianças imitam sentenças faladas pelos adultos, elas reduzem a sentença de acordo com sua própria gramática. Dê uma olhada na conversa entre Adam e sua Mãe. Adam transforma a sentença de sua mãe numa de seu próprio estilo, ao invés de copiar diretamente o estilo dela.

3. Se uma criança aprendesse a linguagem inteiramente através de imitação, ninguém jamais aprenderia a falar “corretamente” português (inglês, francês ou qual quer outra língua). Muito da linguagem que os adultos falam uns com os outros e, mui to do que eles dizem às crianças é altamente agramatical. Nós começamos as senten ças de um modo e as terminamos de outro, no meio do caminho nós já esquecemos se o sujeito está no plural ou no singular, utilizamos verbos que não concordam, etc. Eu sempre me considerei como muito articulada e clara e estava certa de que eu sempre falava através de sentenças gramaticais, até que eu li a transcrição de uma conferência que eu fiz. Eu espero, ao menos, que “ouvida” ela soasse melhor do que lida, na medi da em que a maioria das sentenças estavam incompletas ou agramaticais. Se isto é uma amostra do que a criança ouve ao seu redor, todo o tempo — e eu posso ao me nos presumir que é — como ela pode atingir sentenças gramaticalmente razoáveis, através da imitação? Mesmo pensando que eu nem sempre falo sentenças gramaticais, eu’sei o que é uma sentença gramatical e posso escrever gramaticalmente. Como eu poderia fazer isso se houvesse adquirido toda a minha linguagem através de imitação?

É certo que os pais falam com as crianças muito pequenas através de sentenças gramaticalmente simples. Mas eles não falam desta forma um ao outro ou às crianças maiores e assim, o bebê ouvirá os dois tipos de sentenças.

4. Como um último ponto no que se refere à imitação como uma explicação é que há pelo menos um caso documentado de uma criança que era totalmente incapaz de falar mas podia ouvir e era mentalmente normal. Este menino, obviamente, era incapaz de imitar qualquer coisa que lhe fosse dita, mas não obstante, aprendera a linguagem. Isto é, ele era capaz de entender o que lhe era dito e podia seguir ordens complexas que lhe fossem dadas. Desta forma, a imitação pode não ser necessária para a compreensão da linguagem por parte da criança; e talvez ela também não o seja necessária para a expressão da linguagem, embora possa acelerá-la de alguma forma.

REFORÇAMENTO

Uma segunda resposta, aparentemente razoável, do senso-comum à questão de como as crianças aprendem a linguagem é que elas são recompensadas por fazê-lo, de duas formas possíveis. Primeiro, os pais podem dar mais atenção ou mais reforçamen to físico ou verbal para uma criança quando ela fala corretamente do que quando ela comete "erros" ou quando ela fala claramente, ao invés de utilizar jargões. Um pai pode oferecer um doce à criança apenas se ela for capaz de dizer "Por favor, dê-me um doce". A noção fundamental é que a criança aprende a linguagem porque ela é moldada para aprendê-la; primeiro ela é reforçada por qualquer som que tenha, ao menos, uma vaga proximidade da linguagem adulta. Na medida em que ela se torna mais velha, os pais retêm o reforçamento (atenção, alimento, ou qualquer outra coisa) a não ser que a criança diga algo muito próximo da versão adulta.

Há boas evidências de que na realidade, os pais não se comportam assim e que, mesmo que eles o fizessem, provavelmente esta não seria uma boa explicação para o desenvolvimento da linguagem. A partir da observação das conversas dos pais com seus filhos — muitas delas realizadas por Roger Brown e seus colaboradores — sabe- se que os pais raramente corrigem a gramática de seus filhos e raramente deixam de aprová-la por causa de sentenças incorretamente formadas. Ao contrário, os pais pare cem responder com base no "valor verdade" do que a criança diz. Se o que uma criança diz é realmente verdadeiro, os pais aprovam, concordam ou comentam a afir mação da criança. Se o que a criança diz é fatualmente impreciso os pais podem corri gi-la. Assim, se a criança diz "Aquele cachorro" ao se referir ao gato da família, sua mãe pode dizer "Não, aquele é um gato". Mas, se a criança diz "Aquele um gato" é bastante improvável que sua mãe diga "Não é assim que se fala".

Mas, mesmo que os pais treinem consistentemente a linguagem da criança, usan do os princípios do reforçamento, seu treinamento não poderia explicar muito do que a criança diz em sua linguagem inicial. Lembre-se que sua linguagem é criativa desde as primeiras sentenças de duas palavras; ela junta coisas que não ouviu antes, da mes ma forma como eu ou você criamos consistentemente novas sentenças que seguem as regras, mas que nós nunca havíamos ouvido. Além disso, lembre-se de que a lingua gem inicial da criança, da mesma forma como a sua e a minha, está aparentemente go vernada por regras; ela não é aleatória. Como uma criança, cujo aprendizado dalingua gem foi inteiramente dirigido pelos reforçamentos de seus pais, poderia ser criativa e não-aleatória? Como nós poderíamos responder pelo fato de que a criança continua a produzir sentenças na "ordem errada" ou a usar a "gramática errada"? E corno nos podemos explicar o fato de que as crianças aparentemente percorrem uma sequencia muito similar em suas sentenças?

QUADRO 8-1

O PAPEL DA LINGUAGEM DOS PAIS NO DESENVOLVI MENTO DA LINGUAGEM INICIAL DA CRIANÇA

Ao sugerir que a imitação desempenha apenas um pequeno papel no desenvolvi mento inicial da linguagem, não estou querendo dizer que a qualidade ou a quan tidade da linguagem falada à criança ou na presença da criança não tenham im portância. Para alguns aspectos do desenvolvimento da linguagem da criança, a qualidade e a quantidade de

linguagem à qual a criança é exposta parecem ser importantes, da mesma forma como para outros aspectos das primeiras experi ências do bebê.

Eu já mencionei, no Capítulo 7, que o crescimento do vocabulário é mais rápido nas crianças com as quais se fala mais. Além disso, Katherine Nelson, em seu excelente estudo do crescimento do vocabulário em crianças de 1 a 2 anos de idade, encontrou que as crianças que tinham mais experiências fora de seus lares (passeios de vários tipos), desenvolviam mais rapidamente o vocabulário, da mesma forma que as crianças que têm contato com muitos adultos diferentes, inclusive aqueles cujas mães trabalham e que, portanto, eram cuidados por ou tras pessoas. Notou-se um crescimento menos rápido do vocabulário nas crian ças que assistiam mais à televisão e nas crianças que passavam muito tempo com outras crianças pequenas. A causa precisa da relação negativa com o assis tir televisão não está mais clara. Pode ser que muitos dos programas infantis de televisão sejam muito avançados para a criança de 18 meses ou então que as fa mílias nas quais as crianças desta idade assistem televisão sejam aquelas nas quais as crianças recebem menos estimulação verbal, em geral.

Nelson também observou e registrou sessões entre as mães e crianças nas quais as mães falavam às crianças a respeito de um grupo de brinquedos. As mães que falavam mais a respeito dos objetos tendiam a fazer uma quantidade de perguntas às crianças e a ser menos críticas a respeito de seus filhos do que aquelas que se focalizavam nos filhos e que lhes davam direções de como lidar com os brinquedos. As mães mais orientadas para os objetos e não-críticas ten diam a ser melhor educadas e as crianças destas mães mostravam um desenvol vimento inicial do vocabulário, mais rápido. As mães mais críticas e intrusivas estavam entre as menos bem educadas, faziam menos passeios com seus filhos e estes tinham um desenvolvimento inicial da linguagem mais lento.

Os fatores que afetam o desenvolvimento gramatical inicial da criança não têm sido muito estudados. Uma possibilidade é que as mães que freqüentemente expandem as sentenças de seus filhos podem ajudá-los a conseguir um desen volvimento gramatical rápido por realçarem para a criança as partes adicionais importantes de suas sentenças.

No esforço de determinar se as expansões são ou não importantes, Courtney Cazden estabeleceu uma situação experimental onde ela interagia individualmen te com crianças negras pequenas numa creche, conversando com cada criança durante 40 minutos por dia. Com um dos grupos de crianças ela expandia todas as sentenças que cada criança proferiu. Com um segundo grupo ela procurava não expandir, mas apenas replicar como num diálogo normal. Por exemplo, se uma criança no grupo expansão dissesse “esta caixa”, Cazden responderia algo como “Sim, isto é uma caixa” ou “Esta caixa é vermelha”. No grupo de conver sação normal (o qual ela chamava de grupo de modelagem) ela poderia dizer “Ela não é bonita?” ou “Deixe-me por isto nela”. Um terceiro grupo, o grupo controle, não recebeu qualquer treinamento. O procedimento durou 1 2 semanas, após o que a linguagem das crianças foi retestada (elas já haviam sido testadas

antes do experimento começar) para ver qual grupo mostrava maiores melhoras quanto à linguagem.

O que Cazden descobriu foi que o grupo de modelagem mostrou as maiores melhoras na gramática e no comprimento das sentenças. O grupo de expansão também mostrou maiores melhoras do que o grupo-controle, mas menores do que as do grupo de modelagem. Assim,

nós sabemos, ao menos que, expandir sempre as sentenças da criança não é mais eficiente do que simplesmente con versar com ela. Cazden sugere que seus achados significam que a simples rique za da linguagem à qual a criança é exposta é o fator essencial; as expansões não parecem ser tão ricas nem tão variadas quanto a simples conversa, de forma que não são tão eficientes. Também é possível que as crianças do grupo expansão te nham ficado completamente enfastiadas de terem tudo o que diziam repetido e expandido; pode ser que uma menor quantidade de expansões pudesse ser ef i ciente enquanto que 100% levava à irritação.

Em síntese, tanto a qualidade quanto a quantidade da linguagem ao redor da criança parecem afetar o crescimento do vocabulário. Em particular, as mães que dão muitas ordens e direções às suas crianças, que permitem poucas oportunida des para que elas experimentem sua própria linguagem, podem inibir o cresci mento do vocabulário. Os fatores que estimulam o desenvolvimento gramatical não são tão bem compreendidos, embora provavelmente a riqueza da gramática à qual a criança é exposta seja importante e, também, as expansões e imitações, em menor quantidade, possam ser significativas.

É provável que o reforçamento produza diferenças em algumas áreas, como por exemplo a pronúncia de palavras individuais. Minha filha diz Lebis ao inves de Le

vis" e talvez eu pudesse treiná-la a dizer Levi", desconsiderando os Lebis até que ela dissesse corretamente. (Entretanto, há um pequeno ponto que é meu aborrecimento em treiná-la, de forma que, eventualmente, ela pronuncia a palavra corretamente, por si só).

Outro tipo de teoria de reforçamento tem sido proposta, enunciando que a criança aprende a falar porque isto lhe assegura uma melhor satisfação de suas necessidades. Este argumento advém, principalmente, das observações comuns de que as crianças mais novas, de famílias grandes, falam algo mais tarde. Você ouvirá que em tais fa mílias a criança mais nova não tem que falar; todos cuidam dela e lhe dão tudo o que ela precisa, sem que ela tenha que dizer uma palavra. Mesmo assim, tais crianças aprendem a falar e sem um atraso marcante. Além disso, não está muito claro se, uma vez que a criança comece a produzir sentenças simples, suas necessidades sejam sa tisfeitas um pouco melhor pelas sentenças complexas do que pelas simples. "Quero doce" sem dúvida é tão provável de fazer com que a criança receba um doce como "Eu quero um doce". Se ter necessidades satisfeitas é a única força por detrás do de senvolvimento da linguagem, então por que a linguagem se torna cada vez mais com plexa?

A dificuldade fundamental das explicações do crescimento da linguagem, tanto pelo reforçamento quanto pela imitação, é que elas ignoram o papel da criança no pro cesso total. Ela não está apenas ouvindo as sentenças e copiando-as individualmente; ela está criando ativamente sua própria linguagem, com suas próprias regras. E lógico que ela precisa de pessoas à sua volta que falem com ela; ela precisa ouvir alguma lin guagem para aprendê-la. Mas, o papel ativo da própria criança é tão crucial quanto o papel do ambiente no ensino da linguagem.

1 Uma explicação igualmente provável é que a menor criança da família ouve a fala menos perfeita das crianças mais velhas, bem como a linguagem dos adultos e isto faz com que, propo ela tenha, menos contato com bons modelos tingüisticos do que o primeiro filho.

1

A CONTRIBUIÇÃO DA CRIANÇA

Assim sendo, qual a contribuição da criança? A questão é dar sentido ao conjunto enormemente complexo de sons e sentenças que ela ouve. De alguma forma ela tem que analisar as sentenças e captar as regras e regularidades que capacitá-la-ão a for mar suas próprias sentenças. Eu devo admitir, de início, que ninguém está muito certo de como a criança faz isso. Tudo o que sabemos é que ela extrai regras simples e as usa em sua própria linguagem e que suas regras se aproximam gradualmente das regras gramaticais usadas pelos adultos que ela ouve. Mas, exatamente como isto é feito, permanece um mistério, embora haja diversas teorias a respeito de como isto poderia ocorrer.

Nós sabemos que muitas crianças praticam sua linguagem, incluindo a tentativa de novas combinações e novos tipos de ordens gramaticais quando não há pessoas por perto. Uma lingüista, Ruth Weir, fez um registro de seu filho Anthony, praticando desta forma: colocou um gravador em seu quarto, de modo que este ligava-se automa ticamente quando ele começava a falar consigo mesmo. Anthony apresentava muitas verbalizações antes de ir dormir, à noite, e logo após acordar. Algumas das seqUências de seus solilóquios, tais como as que se seguem, parecem ser repetições de vários pa drões gramaticais, nos quais ela parece estar tentando diferentes palavras num único lugar da frase:

Que cor

Que cor coberta

Que cor careta

Que cor vidro

ou as seguintes, nas quais ela parece estar ensaiando negativas:

Não a coberta amarela

A branca

Não é preta

E amarela

Não amarela

Uma proposição preliminar é que a criança desenvolve sua linguagem por notar re gularidades na fala que ela ouve e, então, aplica estas regularidades à sua própria fala. Nos estágios iniciais ela pode notar apenas alguns traços significativos, de forma que sua própria linguagem tenha poucas variações importantes. Gradualmente, ela nota os aspectos mais sutis da linguagem dos adultos e sua própria linguagem começa a espe lhá-la.

Há diversos obstáculos sérios a tal proposição. Primeiro, lembre-se de que muito do que a criança ouve consiste de sentenças incompletas e mal construídas. Segundo, recorde a discussão do desenvolvimento das formas interrogativas do Capítulo 7. Ao passar pelos diversos estágios, desde a não interrogação até uma questão completa na forma que, a criança passa por estágios que não estão presentes em qualquer lingua gem adulta que ela ouve. Se ela procedesse por algum tipo de análise da fala adulta, por que estes estágios intermediários seriam tão diferentes da fala adulta? Finalmente, considere que inacreditável

proeza mental nós estamos, casualmente, atribuindo à criança. O processo não poderia ser diferente daquele da interpretação de um código. E dada à criança uma variedade de exemplos cio código e se supõe, de alguma forma, que ela lhe dê um sentido. Assurn:r que a criança de 1 ano e meio pode realizar tal análise significa assumir habilidades que não são vistas na criança, senão muito mais tarde.

Uma outra proposição é que a criança vem ao mundo já preparada para aprender a linguagem que, de alguma forma, a estrutura da linguagem já está programada. Ent a tarefa da criança é simplesmente aprender uma linguagem particular que se ajuste estrutura programada. Se assim for, a tarefa de análise da criança é bastante simplicada. Ela já tem as categorias, apenas necessita dos exemplos.

Eu entendo que um conceito inato da aquisição da linguagem parece extremame te estranho. Muitos de nós estamos tão acostumados a pensar na linguagem corr algo aprendido após o nascimento, que é difícil imaginá-la já programada na criança. Mas, há diversas razões para pensar que algum tipo de padrão biológico inato faça um bom sentido. Primeiro, apenas o homem tem linguagem. Outras espécies têm vocabulários de sons, cada um dos quais exprime uma emoção única, mas apenas o homem tem o tipo de linguagem que permite a construção de novos significados, a partir c novas combinações. Os chimpanzés criados em famílias humanas, com as crianças humanas, não aprendem a linguagem vocal, mesmo que tenham sido expostos aos met mos tipos de sons e sentenças.

Segundo, praticamente todos os humanos aprendem a linguagem, a menos que eles sejam severamente retardados ou físicamente lesados de tal forma que isto poss impedir a linguagem. De fato, há comparativamente poucas variações no aprendizado inicial da linguagem, muito menos do que para o aprendizado de várias outras habilidades, mesmo considerando que a riqueza de linguagem, à qual a criança pode ser exposta, varia bastante.

Terceiro, todas as línguas humanas têm importantes traços em comum. Todas a línguas conhecidas têm algum tipo de distinção entre substantivos e verbos, algum forma de expressar negativas, etc. Esta universalidade de traços lingüísticos suger que a linguagem tem algum caminho comum; talvez as línguas sejam parecidas em alguns aspectos porque todos os humanos são programados de determinados modos. Neste ponto, poderia ser útil pensar-se numa analogia com um computador. Nen todos os computadores são semelhantes; cada um é programado de uma forma específica, para ser capaz de desempenhar determinados tipos de operações. Uma simple calculadora eletrônica pode somar, subtrair, multiplicar, dividir e realizar outras operações simples; computadores mais elaborados podem realizar estas operações e muita outras mais complexas. O computador é programado para manipular as informaçõe recebidas de uma determinada forma; ele começa porque, de alguma maneira, foi construído para sortear ou adicionar números ou idéias de um modo específico. Talvez de modo semelhante, o cérebro da criança humana já esteja programado para manipular os sons recebidos de uma forma específica, da mesma maneira como o bebê recém-nascido está, aparentemente, programado para responder a padrões visuais. O cérebro da criança após um desenvolvimento suficiente (por volta de 1 ano de idade pode ser programado para escolher sons vocais dados em palavras, questões, negati vas, palavras-ação, rótulos, etc. A fim de que este programa lingüístico seja ativado, criança precisa ouvir alguma linguagem (como uma calculadora eletrônica, por exemplo, precisa receber números para somar ou subtrair, antes de qualquer cálculo), ma uma vez que comece a ouvir uma linguagem, ela pode analisá-la automaticamente, d diversas

maneiras. Assim, a gramática inicial da criança pode ser o produto de sua primeiras análises da linguagem ouvida por ela. Na medida em que ouve mais e mait sua análise se torna cada vez mais complexa e, então, sua gramática também se tom cada vez mais complexa.

Atualmente, muitos psicólogos aceitam a idéia de que há algum tipo de programa inato de aprendizagem da linguagem nas crianças. O desacordo, agora, se refere a conteúdo do programa mas quase todos concordam que as teorias ambientais de aquisição da linguagem falham em responder por tudo o que a criança realmente faz.

2 Entretanto, algum tipo de linguagem "real" pode ser possível em chimpanzés diversos grupos de ps cólogos têm sido bem sucedidos em ensinar chimpanzés a utilizar os sinais da linguagem dos surdos e outri linguagens simbólicas. Aparentemente, os chimpanzés são capazes de combinar estes simbolos ou sinais ei novas 'sentenças". Veja, por exemplo, Gardner e Gardner nas leituras sugeridas.

Resumo

1. As teorias de desenvolvimento da linguagem são de interesse porque alguns dos problemas centrais nas principais teorias de desenvolvimento podem ser eviden ciados pelo exame das teorias da linguagem.

2. A primeira e mais óbvia teoria é que a linguagem resulta da imitação que a crian ça faz dos adultos. Esta teoria é fraca por uma série de razões, entre as quais o fato de que a linguagem da criança é criativa desde o início, que a criança não imita completamente as sentenças, mas as "reduz" e que muito do que ela ouve é uma linguagem imperfeita.

3. Uma segunda alternativa é que a criança é moldada para produzir a linguagem, através de algum padrão de reforçamento. Embora os princípios do reforçamento se apliquem, indubitavelmente, a alguns aspectos da linguagem — por exemplo a pronúncia — não há boas evidências de que o reforçamento seja sistematica mente aplicado. As teorias de reforçamento também tendem a ignorar os aspec tos de orientação por regras da linguagem inicial da criança.

4. Uma terceira alternativa coloca a ênfase na habilidade da criança para analisar a fala adulta e dela extrair regras, que são então consideradas e copiadas de forma simplificada. Sem dúvida, ocorre algum tipo de cópia, mas a complexidade de tal análise parece estar muito longe das habilidades de uma criança de um ano e meio.

5. Uma quarta alternativa, proposta recentemente por diversos psicólogos e lin güistas, é que a criança já vem ao mundo programada para reagir e analisar os inputs lingüísticos de uma determinada forma.

6. Nenhuma destas alternativas é uma teoria completa do desenvolvimento da lin guagem; nenhuma delas responde por tudo o que é observado e nenhuma-trata, detalhadamente, do desenvolvimento do significado das palavras. Entretanto, há algum acordo geral de que algum tipo de suporte biológico esteja envolvido na aprendizagem da linguagem.

Leituras Sugeridas

Brown, R., Cazden, C. & Bellugi-Klima, U. The child's grammar from 1 to III. Em J. P. Hill

(Ed.), Minnesota symposium on child psychology. Vol. 2 Minneapolis: University of

Minnesota Press, 1969.

Inclui uma discussão do papel da linguagem materna no desenvolvimento da linguagem da criança.

Cazden, C. Environmental assistance to the child's acquisition of grammar. Dissertação de doutoramento não-publicada, Graduate School of Education, Harvard University, 1965.

Um artigo interessante que eu discuti em alguma extensão no Quadro 8-1, ele é citado por Slobin de forma que dificilmente você terá acesso a ele

Dale, P. S. Language development: Structure and function. Hinsda/e, III.: Dryden Press, 1972.

O capítulo 5 oferece uma discussão excelente das alternativas teóricas,

Gardner, A. A. & Gardner, B. T. Teaching sign language to a chimpanzee. Science, 1969, 165, 664-672.

Um dos diversos estudos que indica que os primatas não-humanos podem aprender uma "linguagem verdadeira", na qual são possíveis novas combinações. Nem todos os Iingüistas concordam que Washoe, o sujeito dos Gardners, realmente aprendeu uma linguagem; veja por exemplo, J. Bronowski e U. Bellugi, Language, name and concept. Science, 1970, 660-673 para uma comparação de Washoe e uma criança humana.

Lenneberg, E. H. Bio/ogical foundations of language. New York: Willey, 1967

Este é um texto difícil porém fascinante, recomendado apenas para os mais aventureiros; ele tenta relacionar o desenvolvimento da linguagem com todos os aspectos do desenvolvimen to neurológico e físico, proporcionando evidências que suportam as teorias biológicas discu tidas no texto.

Nelson, K. Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the Soc;ety for Research in Child Development, 1973, 38, (1-2, todo o n° 149)

Um estudo bastante refinado mas de leitura difícil para o iniciante; inclui, na última parte, uma série de diferentes padrões de interação mãe-criança e suas conseqüências para o de senvolvimento da linguagem, particularmente relevante ao material deste capítulo.

Slobin, D. 1. Imitation and grammatical development in children. Em N.S. Endler, L. R.

Boulter & H. Osser (Eds.), Contemporary issues in developmental psychology, New

Yorlç: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

Uma discussão bastante fácil sobre o papel da imitação, incluindo algum material a respeito das expansões e imitações dos pais.

Weir, R. Language in the crib. The Hague: Mouton, 1962.

É uma leitura dirigida a lingüistas e técnicos. As conversas de Anthony consigo mesmo, no berço, algumas delas bastante poéticas, são dignas de serem conhecidas por você, mesmo que não entenda o resto do livro.

PROJETO 3

CONVERSA ENTRE MÃE E CRIANÇA

Encontre uma criança entre dois anos e meio e três anos e meio e consiga algum tem po para ficar com a criança enquanto a mãe está por perto. Se você trabalha numa es cola maternal ou numa creche você pode estudar uma criança e sua professora mas, para tanto, garanta que a professora permanecerá apenas com esta criança durante o tempo necessário.

Anote a conversa entre a mãe (Ou professora) e a criança, tomando o cuidado que as sentenças de ambas estejam na ordem correta. Continue a anotar o diálogo até que você tenha, pelo menos, 25 sentenças de cada uma.

Quando você tiver coletado as sentenças, releia a parte de imitação e o Quadro 8-1 sobre o papel da linguagem dos pais no desenvolvimento da linguagem da criança. Tente, então, identificar qualquer dos seguintes padrões na conversa adulto-criança:

1. Expansões: momentos em que o adulto repete o que a criança disse mas acres centando os elementos de forma que a frase se apresente com a gramática adulta.

2. Imitações da criança: momentos nos quais a criança imita o que o adulto disse, exatamente ou com alguma simplificação, de forma que sua sentença seja menos complexa que a do adulto.

3. Reforçamento dos adultos: respostas dadas pelos adultos à forma da senten ça da criança.

Faça uma ou duas páginas de análise e comentários da conversa que você coletou, baseando-se nas questões acima.

Leitura suplementar para este projeto (caso necessária):

Slobin, D. 1. Imitation and grammatical development in children. Em N. S. Endier, L. R. (Bouker&HOsser(EdsL Contemporary issues in deve/opmenta/ psychology. Holt, Capítulo

Capítulo 9 - Desenvolvimento Cognitivo 1:

Desenvolvimento do Pensamento

Papai, por favor corte este pinheiro — ele faz o vento. Depois que você cortar ele, o tempo vai ficar bom e a mamãe me leva para um passeio.

Mamãe, quem nasceu primeiro, você ou eu?

Mamãe, o espinho me morde?

Estas conversas infantis foram retiradas do livro de Kornei Chukovsky From Two To Five. Chukovsky, um.poeta e não um psicólogo, se impressionou com a deliciosa lógica típica de uma criança de 2 a 5 anos. Os psicólogos, como os poetas,consideram o pensamento da criança delicioso e fascinante — e embaraçoso. Como é o pensa mento da criança pequena? De onde vem o tipo de lógica que induz a primeira citação feita acima? E como ela muda?

Quando nós começamos a olhar o desenvolvimento do pensamento da criança, há três corpos distintos de pesquisa e de tradição teórica que nós temos que examinar e os três não se misturam muito bem. Primeiro, há todo um movimento em relação aos testes. Durante os últimos 70 anos, têm sido feitos exaustivos esforços para especifi car e medir, com perfeição, as diferenças individuais na habilidade intelectual. Este as pecto particulardo problema é importante o suficiente para merecer um capítulo sepa rado (ver Capítulo 10).

Uma segunda tendência no estudo do pensamento da criança é a literatura sobre aprendizagem infantil. Os teóricos da aprendizagem, seus estudiosos e seguidores, que têm trabalhado com crianças, têm enfatizado que os processos de aprendizagem são os mesmos, não importando a idade da criança ou a tarefa particular a ser aprendida. Os psicólogos infantis que foram treinados nesta tradição têm estudado toda a gama de problemas desenvolvimentais (personalidade, socialização, linguagem, percepção, etc), tentando demonstrar, em cada caso, que um conjunto fundamental de leis de aprendizagem podem responder pela aquisição, por parte da criança, das habilidades e traços em todas as áreas do desenvolvimento. Entretanto, a ênfase maior na pesquisa

da aprendizagem tem sido sobre um conjunto de problemas que pode, comumente, ser considerado como parte do problema do desenvolvimento do pensamento. Por exemplo, há estudos detalhados sobre a habilidade da criança em desenvolvimento, no que se refere a fazer discriminações entre objetos que variam quanto a cor, forma, tama nho ou qualquer outro aspecto. Tais pesquisas referem-se não só ao desenvolvimento perceptual, mas também ao desenvolvimento conceitual, pois a discriminação pode ser baseada em conceitos, bem como em diferenças puramente físicas entre os objetos. Ainda mais próximos do pensamento são os estudos sobre a aquisição de conceitos, da aprendizagem dos problemas de “oddity”, da aprendizagem do conceito de tama nho intermediário, etc. Na maioria destas pesquisas, não se tem tentado comparar o desempenho de crianças de diferentes idades, porque se presume que as mesmas re gras ou leis se apliquem à aprendizagem em qualquer idade. Mas, um corpo crescente destas pesquisas tem sido feito em uma estrutura desenvolvimental e os experimenta dores têm começado a incluir crianças de várias idades nestes mesmos estudos. E, ca da vez mais tem-se encontrado diferenças entre os grupos de idade, tanto no desem penho quanto, aparentemente, na estratégia de aprendizagem. E começa a parecer in dubitável que o mesmo conjunto de “leis de

aprendizagem” não pode englobar a for ma de aprender das crianças de todas as idades. Uma criança de 3 anos resolve certos tipos de problemas de aprendizagem de uma forma diferente, por exemplo, de uma criança de 7 anos.

Uma terceira tradição, que eu enfatizei mais neste capítulo, é a de Jean Piaget. Seu trabalho focaliza-se, principalrnente sobre a questã.o de como mudam as estratégias e a lógica da criança.

A fim de explicar exatamente no que Piaget contribuiu para o estudo do desenvol vimento da cognição, voltarei um pouco para a própria história de Piaget. Em seus dias de estudante ele trabalhou algum tempo com T. Simon, um colega de Alfred Binet, no desenvolvimento de alguns dos primeiros testes mentais. O trabalho de Piaget era ad ministrar um mesmo teste a um grande grupo de crianças e determinar se cada criança dava a resposta “correta” a cada item. Mas, ele logo descobriu que o mais interessan te não era a resposta correta, mas sim a errada. Ele notou que crianças de mesma idade freqüentemente apresentavam a mesma resposta errada e que crianças de di ferentes idades davam tipos diferentes de respostas erradas. Piaget enunciou algumas conclusões importantes, a partir destas primeiras observações:

Nós não devemos nos interessar pela quantidade do que a criança conhece ou por quantos problemas ela pode resolver, mas pela qualidade de seu pensamento:

sua maneira de resolver os p o tipo de lógica que ela utiliza, a forma co mo ela usa a informação, etc. £ qualidades do pensamento podem ser melhor reveladas pelos erros da criança do que por suas respostas corretas.

As crianças de diferentes idades podem ter diferentes qualidades de pensamentos; isto é, elas podem ter formas únicas e diferentes de proceder na solução de problemas.

Este conjunto aparentemente simples de suposições, com as quais a maioria dos psicólogos do desenvolvimento concorda agora, era ‘$ diferente da quelas que governavam a psicologia infantil americana d os anos 30, 40 e 50. Os teóricos da aprendizagem assumiam que as mesmas reg e as mesmas qualidades aplicavam-se a todas as pessoas, não importando qual a su Acreditava-se que o condicionamento clássico funcionava da mesma forma, tanto” uma criança quan to para um adulto; as regras não mudavam só porque a idade r+ O movimento psicométrico também estava baseado, fundamentalmente, numa h das diferen ças quantitativas, mais do que nas qualitativas. Assim, as idéias teóricas básicas de Piaget não entraram nas nossas cabeças até que nós passamos por um processo de extensiva experimentação com crianças de várias idades e começamos a descobrir, por nós mesmos, que há algumas diferenças na forma como as rianças de diferentes idades abordam os mesmos problemas.

A partir de 1960, aproximadamente, Piaget tem sido a principal influência teórica sobre a Psicologia do Desenvolvimento nos Estados Unidos. Sua perspectiva tem sido combinada com outras teorias, elaborada e modificada por outros teóricos. O resulta do é uma série de conclusões teóricas sobre o desenvolvimento do pensamento na criança, com as quais muitos (embora não todos) teóricos concordam.

OS PRESSUPOSTOS BÁSICOS

Deixe-me tentar extrair os pressupostos básicos desta corrente, de uma forma simplificada.

1. Toda criança nasce com certas estratégias para interagir com o ambiente. Nós sabemos que o recém-nascido normal pode ver e ouvir. Ele também pode responder ao contato, sugar, golpear e alcançar objetos. Eu já descrevi algumas coisas do trabalho de Kessen sobre procedimentos de exploração visual do bebê recém-nascido. Ao nas cer, os bebês parecem ser aparentemente programados para explorar visualmente de terminadas formas e é razoável assumir que sua exploração através do tato e outros sentidos pode estar sujeita a uma programação similar desde o início.

2. Estas estratégias iniciais são realmente o ponto de partida para o desenvolvi mento do pensamento. A criança interage com o ambiente através de estratégias básicas, e estas mudam como resultado das interações. Uma criança que agarra um cubo de madeira, faz certos ajustamentos de sua mão à forma do cubo. Quando se dá uma bola para a criança agarrar, ela faz ajustamentos diferentes. Gradualmente, o re pertório que a criança tem para lidar com o ambiente aprimora-se, como ocorre com o controle de seu corpo.

3. Após um período de meses e anos, as estratégias básicas tornam-se cada vez menos automáticas ou reflexas e cada vez mais sujeitas ao controle voluntário por par te da criança. Esta explora as coisas intencionalmente e experimenta novas formas de exploração e manipulação. Neste sentido, de alguma forma, cada criança redesco bre a roda. Cada criança redescobre que os objetos são constantes, que eles podem ser agrupados e classificados, que as coisas podem ser adicionadas e subtraídas, etc.

4. Esta redescoberta parece ocorrer em uma seqüência fixa. Por exemplo, uma criança não pode somar e subtrair até que tenha compreendido que os objetos são constantes. Os progressos ocorrem lentamente através desta seqüência de descober tas; a qualquer idade, a criança tem uma visão particular do mundo, uma lógica parti cular para explorá-lo e manipulá-lo. Esta lógica se modifica, na medida em que ela se relaciona com objetos e eventos que não se coadunam com seu sistema, mas a mu dança é lenta e gradual.

5. O ambiente em que a criança cresce afeta o ritmo no qual ela percorre a se qüência. Se ela muda de um conjunto de estratégias para outro somente quando é con frontada com coisas com as quais ela não pode lidar, então, em um ambiente que não encoraja ou requer muitas acomodações, ela desenvolver-se-á mais lentamente do que em outro altamente desafiador e estimulante. Uma criança precisa de “alimento para o pensamento” e algumas dietas ambientais são mais ricas do que outras, da mesma forma que algumas dietas alimentares são mais nutritivas do que outras. Piaget chama o estudo dos efeitos ambientais sobre o ritmo de desenvolvimento de “problema americano” tendo ele próprio, pouco interesse pelo assunto. Mesmo assim, a questão é importante, particularmente nas sociedades onde não há igualdade de oportunidades.

Nós precisamos saber se alguns aspectos do ambiente são particularmente importantes para o processo cognitivo da criança. Os dados que temos sobre esta questao não são muitos, mas eu irei relatar a você o que nós sabemos, no final do capítulo.

A SEQÜENCIA DE DESENVOLVIMENTO

A ênfase na teoria de Piaget e na maioria das outras correntes teóricas sobre o de senvolvimento cognitivo (de Bruner, Vygotsky, Werner, Kagan e outros) é sobre a

progressão gradual numa seqüência fixa de habilidades e descobertas. A seqüência é ba seada amplamente no modo como Piaget a vê.

Do Nascimento aos 2 anos de Idade

Piaget chama os dois primeiros anos de estágio sensório-motor; Bruner chama-o de estágio enativo. Vygotsky, um importante psicólogo russo, vê este período como um período pró-Iingülatico. Há muitos rótulos e diferentes descrições, mas quase to dos concordam que este período inicial é aquele durante o qual a interação da criança com o ambiente é governada por ações abertas, ou ações sensoriais como ver e ouvir ou, ainda, por ações físicas como agarrar, tocar,alcançar, sugar, etc. No início o bebê não “pensa”, no sentido de planejar e tencionar; ao invés, suas explorações são gover nadas por reflexos e pelo acaso — alguém coloca um móbile sobre o berço da criança e ela o golpeia.

No pensamento de um adulto, os objetos e eventos são, de algum modo, represen tados mentalmente. Você tem uma palavra para um objeto e uma imagem mental do objeto e você pode usar a palavra e a imagem de diversas formas. Você pode se lem brar do objeto, compará-lo mentalmente com outros objetos, ou imaginar como ele é tudo isso em sua cabeça. Durante o período sensório-motor, o bebê apenas começa a fazer estas coisas, e ainda de uma forma muito primitiva. Durante os primeiros 18 meses de vida, ele adquire gradualmente algumas representações internas rudimenta res, demonstradas, por exemplo, pelo desenvolvimento dos conceitos de permanência do objeto. Mas, até cerca de 1 8 meses ele não tem a habilidade para manipular estas imagens ou representações internamente, para trabalhá-las mentalmente, como elas são e examiná-las em novas combinações. Durante os primeiros 18 meses, sua forma principal de representar objetos não é através de imagens internas, mas através de ações que este possa desempenhar com eles. Uma bola é a sensação de agarrá-la, a sensação da textura da bola na língua, a cor vista pelos olhos. Gradualmente, durante o período sensório-motor, o bebê desenvolve imagens dos objetos e, quando ele começa a ter palavras disponíveis que possam ser usadas como rótulos para os objetos, estas possibilitam uma nova forma rica de representações para a crianças

Do nascimento até os 2 anos, a criança progride lentamente em vários sentidos. Suas primeiras estratégias mudam e tornam-se mais intencionais. Piaget sugere seis subestágios, que vale a pena analisar brevemente..

ESTÁGIO 1: DO NASCIMENTO ATÉ 1 MÊS

Durante o primeiro mês o bebê está, basicamente, restrito à prática e ao aperfei çoamento dos reflexos de que é dotado ao nascer. De acordo com Piaget, a criança de qualquer idade faz aquilo que ela pode fazer; ela pratica e exercita quaisquer tipos de interações que lhe sejam disponíveis. No recém-nascido, os reflexos de sucção, visão etc, são tudo o que há de disponível, de forma clue o bebê os pratica e exercita. Mas, certamente o beba pode aprender. Por exemplo, ele aprende como buscar o bico do seio — onde encontrá-lo, como virar a cabeça a fim de colocá-lo na boca, etc. Ele adaptou (Ou “acomodou” para usar o termo de Piaget) seu reflexo básico às deman das da situação na qual ele se encontra. E esta primeira e simples adaptação é o come ço do desenvolvimento cognitivo.

ESTÁGIO 2: 1 A 4 MESES

Suponha que por mero acaso a criança faça algo interessante ou que lhe cause sa tisfação — ela acidentalmente introduz o polegar na boca, por exemplo. Se você retira seu polegar da

boca, ela pode tentar colocá-lo de volta. O bebê tem um reflexo de sucção e um reflexo de rotação que causam a rotação de sua cabeça em direção a um contato na bochecha. Mas, levar a mão à boca e colocar o polegar dentro dela não é um reflexo. Portanto, o bebê de cerca de 1 mês está mostrando algo novo. Ele está, aparentemente, tentando repetir um ato que produziu um efeito interessante ou gratifi cante e ele aprimora sua técnica, na medida em que continua.

É também durante este segundo subestágio que a exploração visual do bebê co meça a ser seletiva e você o vê pela primeira vez a olhar para as coisas que são mode radamente novas ou moderadamente discrepantes.

QUADRO 9-1

TERMINOLOGIA DE PIAGET

Na medida em que é provável que você encontre alguns dos termos e frases descritivas de Piaget em outras leituras, poderá ser útil, aqui, alguma introdução a eles.

A teoria de Piaget depende de diversos conceitos fundamentais. Primeiro vo cê precisa compreender que Piaget tem uma formação originalmente biológica e que usa um tipo de analogia biológica para muito do que ele tem a dizer sobre o desenvolvimento do pensamento no homem. Ele sugere, especificamente, que no funcionamento intelec t!pmeDi como, no biológico, há dois processos in v adaptação e aorganazaçio E da natureza do homem diz Piaget org aó tenha experimentado. A organi zação da experiência inclui a integração de expériências de diversós sentidos, co mo quando o bebê combina a visão e a preensão ou a visão e a sucção, e isto in clui a tendência para classificar, agrupar em conjuntos ou sistemas que nós ob servamos na criança mais velha. A adaptação, no seu sentido mais básico, é um simples processo de ajustamento ao meio ambiente O camaleao adapta-se d corpo fica de cor semelhante ao ambiente em que ele está. Quando você toma o café da manhã, seu corpo adapta-se ao alimento que você ingeriu, aumentando o tecido adiposo, utilizando as vitaminas e sais minerais, etc.

Entretanto, processo de adaptação é subdividido, na teoria de Piaget, em dois aspectos importantes do funcionamento, aos quais Piaget chama de assimilação e acomodação. A assimilação é o processo de ingestão, de incorporação de acontecimentos e experiencias em suas estratégias e sistemas já existentes. Quando voce come alguma coisa, o alimento é modificado pelo seu corpo em alguma forma na qual ele possa manejá-lo: o ácido estomacal o destrói para que possa passar para os tecidos corporais numa forma mais útil. Portanto, o ali mento foi assimilado: ele foi incorporado e modificado para coadunar-se com as capacidades e estruturas existentes no corpo o (conceito ou a idéia) em concordância com oque foi incorporado.

Quando o bebê vê um bloco e tenta agarrá-lo, ele está assimilando. Ele está incorporando-o à experiência e coadunando-o a uma categoria ou estratégia que já possui; neste caso, agarrar e alcançar. Quando ele muda sua forma de usar a mão para poder agarrar um determinado bloco, ele está mostrando uma acomo dação. Quando você lê esta página, você está assimilando as palavras às suas idéias já existentes; você esta tomando as palavras, categorizando-as e relacio nando-as a idéias, conceitos e termos que você já encontrou. Sua compreensão das palavras na página depende do que você já compreendeu. Se você não tem com o que relacionar as palavras — nenhum conceito ou idéia disponível para conectar a elas — você não poderá manipulá-las. Elas “passaram por sua cabe ça”, para usar uma

frase comum. Mas, você também fez alguma acomodação quando você leu estas palavras. Seus conceitos e idéias já existentes modifica ram-se em função do que você leu, da mesma forma que seu corpo muda em função do que você comeu.

A essência da idéia de Piaget é que na natureza do homem funciona para se organizar e se adaptar, quer física ou mentalmente, quer biológica ou intelectualmente.

Ainda há um conceito final com o qual você já deve ter alguma familiaridade, o conceito de esquema. É difícil dizer que o bebê assimila o bloco sem dizer ao

144

que ele o estava assimilando. Quando você come, são as suas estruturas corpo rais que fazem a assimilação. Um esquema é um análogo intelectual de uma es trutura corporal, O bebê começa com um conjunto de esquemas reflexos como sugar, olhar, ouvir. As experiências são assimiladas a estes esquemas, e os es quemas mudam (se acomodam), como resultado da experiência. Por não haver representação interna no bebê, todos os esquemas são ações: agarrar, puxar, su gar, olhar, engatinhar, etc. Eles se modificam, se integram, tornam-se classifica dos, mas ainda são ações. Posteriormente, quando começa algum tipo de repre sentação interna, os esquemas da criança podem ser representações de ações ou conceitos, mas as novas experiências também são assimiladas a eles, e eles se acomodam como resultado da experiência. A criança com cerca de 7 anos de— senvolveu uma completa série de esquemas mais complexos, que Piaget chama de operação. Est'as são ações mentais complexas, como a adição, a subtração, a classificação, a ordenação, etc. As novas experiências são assimiladas a estes métodos de análise mais complexos e os métodos de análise da criança tornam- se cada vez mais refi, em função dos áncontros com novas experiências.

ESTÁGIO 3: 4 A 10 MESES

É durante o terceiro estágio que nós observamos o começo do que podemos chamar de intenção; o bebê parece começar a fazer coisas com um propósito. Como no segundo estágio, entretanto, as ações do bebê podem ser inicialmente deflagradas por algo acidental. Se acontece de, ao agitar os braços, bater no móbile e este se mo ver, isto foi acidental, Mas, o que acontece depois, aparentemente não o é. O bebê de 4 meses ou mais, irá tentar repetir outra vez e aos poucos aprenderá como controlar os movimentos de seus braços o suficiente para fazer com que, propositadamente, o móbile se movimente. Note que ele tem que compreender, em algum nível, que houve uma ligação entre seu movimento e o resultado — entre sua mão e o movimento do móbile. O pensamento, aparentemente, não está presente no bebê pequeno, mas nós podemos começar a percebê-lo, numa forma bem rudimentar, por volta do 4 mês.

Outra importante descoberta ocorre durante este mesmo período. Como vocês já sabem, o desenvolvimento da noção de objeto permanente começa durante estes me ses. Por exemplo, o bebê começa a procurar por um objeto que desapareceu e, em al gum grau, ele antecipará a posição do objeto. Se eu escondo uma bola sob um antepa ro no lado esquerdo do campo visual do bebê, ele irá mover sua cabeça ou seus olhos para procurar o reaparecimento da bola no lado certo. Aparentemente, ele reconhece que a bola existe por detrás do anteparo e que seu movimento continuará — o que é uma realização bastante a

ESTÁGIO 4: 10 A 12 MESES

Ocorre algo novo e importante por volta de 10 meses. O bebê compreende como usar estratégias antigas e familiares numa situação nova. De acordo com Piaget, há uma clara intenção por parte do bebê, para resolver algum tipo de problema e ele in— venta uma estratégia para trabalhar. De início, ele não faz mais do que responder a al-

go que aconteceu acidentalmente. Depois, o bebê faz acontecer. Se você lhe mostra um brinquedo familiar, como uma bola, ele irá pegá-lo. Assim, ele está apenas prati cando uma habilidade já aprendida. Mas, agora, coloque sua mão ou uma almofada em frente da bola. O que acontece? O bebê irá tentar puxar a mão ou a almofada para po der pegar a bola. Este evento pode parecer simples, mas reflete um avanço bastante significativo: o bebê está usando um comportamento a serviço do outro. Atirar a almo fada para longe não é o objetivo; o objetivo é pegar a bola. Ele faz isto a fim de al cançar apenas a bola.

ESTÁGIO 5: 12 A 18 MESES

Tenha em mente que um bebê no estágio 5 está andando e explorando o mundo de uma maneira muito ativa e com uma gama muito maior de possíveis experiências. O que Piaget observou durante este período é o começo do que pode ser, com razão, chamado de experimentação. A criança parece explorar o objeto de uma forma no va, experimentando, por exemplo, novas formas de segurá-lo ou jogá-lo. Um bebê pe queno pode ter encontrado prazer em pegar e derrubar o sabão quando toma banho e pode se tornar habilidoso em fazer isso, Agora, ele tentará deixá-lo cair de diferentes alturas, escorregá-lo pela borda da banheira ou outras modificações. Esta experimen tação lhe abre as portas para todo o tipo de novas habilidades e estratégias. A noção de objeto também está amplamente desenvolvida durante este período. Se você mos trar um objeto ao bebê, fazendo-o desaparecer, e mostrá-lo novamente num novo lu gar, ele buscará pelo objeto no último lugar em que o viu e não onde ele o tinha encon trado da última vez.

ESTÁGIO 6: 18 MESES A 2 ANOS

Finalmente, nós chegamos ao começo do que normalmente chamamos de pensa mento, o começo da habilidade da criança em manipular suas primitivas representa ções em formas novas. Piaget fez uma observação maravilhosa de sua própria filha, que sugere o que pode acontecer no início deste estágio. No momento da observação, Piaget estava brincando com Lucienne e havia colocado a corrente de seu relógio numa caixa de fósforos vazia. Ele descreve, assim, o que aconteceu:

Eu ponho a corrente na caixa outra vez e a fecho até deixar uma abertura de 3 mm. Fica entendido, entretanto, que Lucienne ignora o funcionamento das caixas de fósforos para fe char e abrir, e não me viu preparar a experiência. Está somente na posse dos dois esquemas (estratégias) precedentes: inverter a caixa para esvaziar o seu conteúdo e enfiar o dedo na abertura para fazer a corrente sair. Naturalmente, este último procedimento que ela expe rimenta primeiro: introduz o dedo e tateia para localizar a corrente, mas fracàssa completa mente. Segue-se uma pausa, durante a qual Lucienne manifesta uma reação muito curiosa...

Ela olha para a fenda com grande atenção; depois, diversas vezes em seguida, ela abre e fecha sua boca, primeiro só um pouco, depois cada vez mais! (Então)... Lucienne introduz, sem hesitar, o seu dedo na fenda e, em vez de tentar alcançar a corrente como antes, ela a

empurra de forma a aumentar a abertura. Ela consegue abrir a caixa e pegar a corrente (Pia get, 1952, pp. 337-338).

Veja que realmente a criança fez uma enorme descoberta. Frente a uma nova situação ao invés de ir diretamente para a experimentação, para a tentativa e erro, ela parou parece ter descoberto a solução através de algum tipo de análise, Para ser precisa, el usou a boca para representar a caixa — ela não poderia fazer toda a análise interna mente — mas este comportamento é, não obstante, o início da habilidade da crianç de combinar e manipular, experimentar e explorar através de imagens, ao invés de objetos reais.

Eu quero enfatizar que a transição de um estágio para o outro, durante a nfancta, gradual. Não é subitamente que o bebê de 1 mês de idade acorda com um novo con junto de habilidades. Mas, embora a mudança seja gradual, as principais realizações

novas são adquiridas, aparentemente, numa seqüência e num ritmo-padrão amplo. Esta progressão contínua é dividida em estágios porque eles auxiliam a descrição e porque a criança que está dentro de um estágio realmente funciona de forma qualitativamente diferente de uma criança que está no meio de outro estágio.

2 aos 6 anos

Piaget chama a este estágio de pré-operacional. Bruner denomina-o estágio icônico, salientando a importância das imagens (ikons) na representação da criança deste estágio. Eles e Outros teóricos concordam que o aspecto realmente importante deste estágio é que a criança atinge uma habilidade rudimentar de representar os obje tos e eventos a si própria, mas que tais representações internas ainda são conectadas a eventos específicos e ainda não estão organizadas em sistemas complexos. Este pe ri’odo é, em diversos sentidos, uma época de transição. A criança já é capaz de repre sentar coisas a si própria — mas ainda há um longo caminho a percorrer.

Mais do que prosseguir cronologicamente, parece mais fácil descrever o cresci mento da criança durante o período de 2 a 6 anos lidando, separadamente, com uma série de tópicos e descrevendo as mudanças em cada domínio.

O DESENVOLVIMENTO DOS SIMBOLOS

Como eu já enfatizei, por volta dos dois anosacr começa a descobrira pos sibilidade de representar uma otoatraves de sTmboío_interno De acordo com Piaget, no início estes símbolos internos po abreviada d como Lucienne que abria e fechava sua boca para representar a abertura e o fechamento da caixa. Como Bruner tem enfatizado, alguma imagem vi sual também pode estar envolvida. Provavelmente, a criança pequena usa uma figura mental de um objeto para representá-lo, mais do que algum tipo mais abstrato de re presentação, como uma palavra ou sentença. Entretanto, as palavras também podem ser usadas como símbolos neste estfrgio.

O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO

O raciocínio da criança, particularmente na primeira parte deste por volta dos 2 aos 4 anos e muito influenciado por suas proprias vontadeii se ela visse o mundo através de seus próprios desejos e tentasse transpor os obs táculos pensando a seu modo. Piaget dá um exemplo a partir do comportamento de sua-fitha Jacqueline. Jacqueline, com a idade de 2

anos e 10 meses, queria uma laranja. Piaget explicou-lhe que as laranjas ainda estavam verdes. Um pouco depois Jacqueline estava bebendo chá de camomila que tinha uma coloração alaranjada. Ela disse, então:

A camomila não está verde, ela já está amarela... . Dê-me algumas laranjas". Há algu ma lógica aqui: ela entendeu que as laranjas precisam estar amarelas para estarem ma duras. Mas, a partir do amarelo do chá, ela passou a esperar que as laranjas também deveriam estar amarelas.

Um tipo de raciocínio que ocorre durante este período é o que Piaget chama de ra ciocínio transdutivo. A criança raciocina do específico para o específico: duas coisas que acontecem juntas são tomadas como tendo alguma relação causal. Piaget dá um exemplo: Lucienne, numa tarde em que ela não havia tirado uma soneca, anunciou que:

"Eu não tirei minha soneca, então não é de tarde". A tarde e a soneca usualmente ocorriam juntas, mas a relação que ela estabeleceu entre elas era errada. A criança que Chukovsky observou (ver citação bem no início deste capítulo) que pensava que o vento poderia parar se a árvore fosse derrubada, estava mostrando um tipo de lógica transdutiva. Este é um tipo de lógica correlacional, de modo geral semelhante àquela de um adulto que conclui que se há uma correlação entre duas coisas, deve haver uma relação causal. Há uma correlação entre o hábito de fumar e a prematuridade; o que a maioria das pessoas é levada a concluir é que o fumo causa a prematuridade, da mes ma forma que a criança conclui que a árvore causa o vento. A diferença, entre outras,

é que embora o adulto possa, em algum sentido, ser levado pela aparente importância da relação correlacional, ele é capaz de compreender outras possíveis relações lógicas, enquanto que a criança de 4 ou 5 anos não.

Uma das características dominantes do pensamento da criança durante o período pré-operacional é a qualidade que Piaget denomina egocentrismo. Ela não significa egoísmo, no sentido em que nós geralmente usamos a palavra; significa que a criança está preocupada consigo mesma, mas, mais do que isso, que ela está autocentrada, de uma forma bastante radical. A criança está centrada em si própria e experimenta to das as coisas em termos de si. Ela é incapaz de ir além de seu próprio ponto de vista e ver as coisas da maneira que uma outra pessoa as considera. Uma criança de 2, 3 ou mesmo 4 anos não compreende que uma sala pode parecer diferente, do ponto de vis ta de outra pessoa. Não é que a criança saiba que há outras formas de se ver as coisas

e seja incapaz de visualizá-las; mais do que isso, ela está realmente limitada a seu próprio ponto de vista, mas não sabe disso. Ela simplesmente opera como se sua própria forma de observar, experimentar e comportar fossem as únicas existentes.

QUADRO 9-2

LINGUAGEM E PENSAMENTO

Um dos argumentq clássicos e ainda sem solução entre os eór volvimentp cognitivo é o que desenvolvimento do per Nós não podemos ajudar, mas note que a prin ci no pensamento da criança tem lugar mais ou menos ao mesmo tempo em que a linguagem está realmente se afirmando. Estes eventos estão re lacionados? Se estão, como? A criança é capaz de representar as coisas interna mente porque ela possui a linguagem? Esta parece ser uma posição razoável. Os adultos usam as palavras como o veículo principal de suas

representações inter nas, de forma que parece sensato extrapolar isto para a criança e assumir que o advento da linguagem é que torna possível as representações internas. Mas, tal vez o reverso seja verdadeiro, ou seja, que apenas com o desenvolvimento da ha bilidade de representar as coisas internamente é que a linguagem realmente se torna significativa para a criança. Outra alternativa é que os dois processos têm pouca ou nenhuma relação entre si e que nenhum causa o outro, mas que ambos desenvolvem-se separadamente, ao menos durante os primeiros anos.

Piaget tem assumido a posição geral de que Jjg reflexo do p e que a Ii e tanto quanto oseu pensamento. Piaget aponta, por exem que em experimen tos de conservação a criança que ainda não é capaz de conservação pode dizer algo como: “Esta casa é grande; esta casa é pequena”. A criança que é capaz de conservação pode dizer “Esta casa é maior, mas mais estreita”. Ambas as crian ças conhecem as palavras grande e pequena, mas elas usam-nas diferente mente nas sentenças. No caso da criança capaz de conservação, elas são usadas como comparativos.

Também é evidente, através das pesquisas sobre mediação verbal, que eu discuti anteriormente, que a mera presença de palavras particulares no vocabu lário da criança não significa que elas serão usadas em tarefas complexas de aprendizagem e memória. Assim, pelo menos parece que não é a linguagem que leva a cognição pela mão, e que os avanços cognitivos não têm que ser anteci pados por novos avanços na linguagem.

Uma posição alternativa, proposta por Bruner e outros, é que a linguagem e o pensamento estão essencialmente separados até a idade de 6 ou 7 anos, momen to no qual passam a andar juntos; então, a criança é capaz de usar a linguagem para ajudar a memória, a solução de problemas e a análise. Bruner argumenta que

a linguagem adquire uma complexidade desde idades muito precoces. A criança de 3 ou 4 anos é capaz de ordenar sentenças com relações principais e subordi nadas muito antes que ela seja capaz de formar classes consistentes numa tarefa de classificação. A linguagem da criança, quase que desde o início, opera com classificações complexas, mas seu pensamento aparentemente não. Esta dispari dade entre os dois domínios impressionou tanto a Bruner que ele concluiu que os dois devem seguir caminhos separados, sendo o da linguagem primariamente biológico e o do pensamento primariamente vivencial. E somente por volta de 6 ou 7 anos, quando o pensamento da criança, em algum sentido, alcançou sua lin guagem, que ela é capaz de usar a linguagem efetivamente. Os achados deriva dos das pesquisas sobre mediação verbal também são consistentes com a posi ção de Bruner. Há uma idade abaixo da qual a criança não usa a linguagem es pontaneamente em sua solução de problemas, seguida por outra idade na qual ela pode ser induzida a usá-la mas não o faz espontaneamente, até que finalmen te ela atinge uma idade na qual a linguagem é usada espontaneamente na solução de problemas de diversas maneiras.

Outros ainda, como Vygotsky, têm enfatizado o importante papel da lingua gem no desenvolvimento da representação interna, por volta de 2 anos de idade. Vygotsky vê a descoberta de que cada coisa tem um nome como uma instância ç no desenvolvimento intelectual da criança. E, cértamente, a criança desta idade não parece usar os rótulos verbais para representar os objetos. A questão é se a existência da linguagem é necessária

para o desenvolvimento de represen tações internas ou se a descoberta de que as coisas têm nomes ocorre porque a criança 1 alcançou um nível de representação interna.

Uma série de estudos efetuados por Hans Furth e seus colaboradores, sobre o desenvolvimento do pensamento em crianças surdas — as quais não têm lin guagem oral durante este período crucial — parece mostrar muito claramente que a criança pode e desenvolve representações internas, sem a ajuda da lingua gem falada. E a criança surda avança para desenvolver habilidades de classifica ção, bem como muitas outras operações, embora elas pareçam fazê-lo um pouco mais tarde que as crianças não surdas. Nós não sabemos se as crianças surdas desenvolvem ou não algum sistema de símbolos abstratos diferentes do da lin guagem falada, mas certamente elas podem e desenvolvem operações lógicas complexas sem a linguagem, como nós normalmente a entendemos.

Assim, para a criança de audição normal, a linguagem é um instrumento ex tremamente útil que pode simplificar muitas das operações mentais complexas, mas parece não ser absolutamente essencial. E, mesmo na criança que desenvol ve a linguagem naturalmente, a existência da linguagem não leva automatica mente ao uso da mesma no pensamento. Como Philip Dale escreveu em seu livro sobre a linguagem, “O domínio do sistema lingüístico não é a mesma coisa que colocá-lo em palavras. A linguagem não é usada para muitas funções — me mória, classificação, fala interna — até um ponto consideravelmente posterior de desenvolvimento do que o domínio essencial da estrutura” (Dale, 1972, p. 235).

Para Piaget, o processo de desenvolvimento cognitivo é realmente um processo de perda desta perspectiva egocêntrica, de sair, passo a passo, para longe desta centra ção em si mesmo, para tomar diferentes perspectivas e tornar-se capaz de se colocar fora dos próprios sentimentos e pensamentos. No final do período pré-operacional, a criança já perdeu parte de seu egocentrismo. Por exemplo, ela é capaz de descrever como uma cena particular aparece para alguém que está num lugar diferente do dela.

149

Mas, ela ainda tem algum tipo de egocentrismo em seus sentimentos, ela é incapaz de compreender que alguém pode sentir uma situação de forma diferente da dela. Não é senão na adolescência que este aspecto do egocentrismo sofre algumas modificações e ele pode não ser perdido completamente, como em muitos adultos que ainda são in capazes de se colocar na perspectiva emocional dos outro.

REVERSIBILIDADE

Outro aspecto do pensamento da criança pré-operacional é a ausência da qualida de que Piaget chama de reversibilidade. No nosso próprio pensamento, nós somos capazes de ir tanto do começo para o fim, quanto de voltar do fim para o começo. Você pode voltar para o início de uma cadeia de raciocínio e percorrê-la novamente, para ver onde você errou; você pode visualizar e conceptualizar sem executar uma ação e pode imaginar como provavelmente seria a volta ao começo. Mas, aparentemente, uma criança pequena não é capaz destas coisas. Seu raciocínio move-se apenas para a frente; não há reverso. Se eu derramo a água de um copo largo e baixo num copo fino e alto, a criança de 4 anos de idade vê que o nível da água fica mais alto e prende-se a isso; ela pensa que agora há mais água. Se a criança pudesse visualizar o processo inverso — derramar a água de volta para o copo largo — ela seria capaz de ver que a quantidade de água não mudou.

O começo da reversibilidade é percebido por volta de 5 ou 6 anos e o desenvolvi mento desta habilidade é um marco importante no desenvolvimento do raciocínio da criança.

CLASSIFICAÇÃO

Outra habilidade de raciocínio ausente em larga escala na criança do período pré operacional é a capacidade de classificar colocar objetos, eventos ou qualquer outra coisa em grupos e usar estes grupos consistentemente. A forma usual de explorar a noção de classificação da criança é dar-lhe uma porção de blocos de vários tamanhos, formas e cores. Pede-se-lhe que "ponha juntas as coisas que devem ficar juntas".

A criança pequena, de 2 ou 3 anos, pode colocar um quadrado azul e um triângulo azul próximos um do outro. Se você perguntar, ela pode até mesmo dizer que eles fi cam júntos porque eles são azuis. Então, ela coloca um triângulo vermelho próximo de Iimazu apontando que os dois triângulos são iguais por causa da forma. Uma criança um pouco mais velha pode escolher três dos círculos e colocá-los juntos, não incluindo outras figuras. Esta escolha é mais avançada porque, ao menos aparentemente, há uma regra única governando as escolhas. Mas, a este ponto, é provável que a classe não seja completamente inclusiva. A criança não coloca todos os círculos numa clas se, embora o grupo em si inclua apenas círculos.

Por volta dos 5 anos de idade, a criança pode agrupar os objetos consistente e in clusivamente; todas as coisas num grupo têm um traço único em comum e todas as coisas com este traço são colocadas num grupo. Portaato, a noção básica de classe já está desenvolvida. Mas, ainda há muito para apren6er; uma criança de 5 ou 6 anos ain da não desenvolveu o conceito que Piaget chama de inclusão de classes.

Suponha que a criança agrupe todos os objetos que têm formas angulares e, en tão, faça subgrupos de triângulos e quadrados. Isto soa como muito avançado e, certamente, é um enorme avanço em relação ao tipo de classificação que a criança exibia apenas dois ou três meses antes. Mas, Piaget demonstrou que a criança de 5 ou 6 anos ainda não compreendeu completamente a relação entre os quadrados, triangulos e a classe mais ampla das "coisas que têm formas angulares". Ela ainda nao ve que os dois grupos de quadrados e triângulos podem ser incluidos numa classe maior, das coisas que têm formas angulares.

O exemplo clássico de Piaget é um experimento onde se dava a criança um conjunto de fichas de madeira, a maioria das quais era marrom mas, algumas poucas eram brancas. Aparentemente, a criança de 5 ou 6 anos podia compreender que todas as fichas eram de madeira e que algumas eram brancas e algumas marrons. Mas, quando

perguntava-se-lhe Há mais fichas marrons ou mais fichas de madeira?", a criança de 5 anos podia dizer que havia mais fichas marrons. A criança ainda não tinha compreen dido realmente que a classe das fichas marrons estava incluída na classe das fichas de madeira e, portanto, que havia menos fichas nela. Apenas por volta de 7 anos ou mais é que este importante conceito aparece no raciocínio da criança.

TAREFAS DE APRENDIZAGEM DOS 2 AOS 6 ANOS

Eu já falei bastante de como Piaget vê o pensamento da criança durante o período pré-operacional, usando sua terminologia e suas ilustrações. A descrição deste período, no

entanto, não estaria completa sem alguma exploração do ponto de vista da literatura de aprendizagem, no que se refere ao mesmo período. Como eu já apontei, a completa série de tarefas que lidam com os processos de raciocínio e conceptualiza ção extensivamente estudada pelos pesquisadores interessados na aprendizagem infant a maioria destas tarefas, tem-se encontrado diferenças desenvolvimentais: crianças mais novas nem sempre respondem à tarefa da mesma forma que crianças mais velhas. Deixe-me explorar algumas ilustrações.

Numa aprendizagem de problemas ‘oddity’, a tarefa do sujeito é aprender a responder sempre a um de três estímulos que é diferente dos outros dois. Os adultos podem facilmente aprender esta resposta, mas as crianças mais novas têm maiores dificuldades. Em problemas complexos, apenas 20% das crianças de 4 anos podem aprender a responder ao “diferente”; cerca de 50% das crianças de 6 anos são capa zes de aprender o conceito e todas as de 12 anos podem aprendê-lo.

Numa tarefa de aprendizagem reversiva —não-reversiva, são dados aos sujei tos dois problemas em seqüência. Na seqüência clássica, originalmente adaptada da pesquisa com crianças de Tracy e Howard Kendler, mostrava-se à criança um de dois pares de figuras durante cada uma das séries de tentativas. As figuras eram ou um grande quadrado preto pareado a um pequeno quadrado branco ou um grande qua drado branco pareado com um pequeno quadrado preto (ver Figura 9). Dizia-se à criança que ela deveria escolher uma das duas figuras e que se ela escolhesse a certa, ga nharia uma recompensa, por exemplo, uma bolinha de gude. Neste problema, a figura preta era sempre a correta, a despeito de seu tamanho. Isto é, a cor era a dimensão re levante e o tamanho, a irrelevante.

Uma criança pode enfrentar este primeiro problema de uma entre duas maneiras. Primeiro, ela pode aprender cada par separadamente, aprendendo por ensaio e erro qual figura lhe proporcionará a recompensa. Ou, ela pode aprender que a cor preta ou branca é que é o importante e que a preta é sempre a escolha certa. Cada uma destas duas estratégias pode levar ao sucesso no primeiro problema, mas a estratégia esco lhida pela criança afetará sua reação frente ao segundo problema.

A segunda fase da prova, como mostra a figura 9, envolve uma mudança em dire ção a um novo conjunto de regras. A criança ainda vê os mesmos dois pares de figu ras, mas a base na qual é dado o reforço foi alterada. Numa escolha reversiva, a cor ainda é relevante, mas agora é a branca que deve ser escolhida em cada tentativa. Em uma escolha não-reversiva, a cor é irrelevante e o tamanho torna-se o importante; a maior das duas figuras é que levará a uma recompensa. Os Kendlers argumentam que

uma criança que aprendeu, no primeiro problema, a prestar atenção para a dimensão cor, terá, comparativamente, pouca dificuldade com o problema reverso, pois a cor ainda é o aspecto relevante do problema. Tudo o que a criança deve fazer é passar a escolher o branco, ao invés do preto. Mas, a mesma criança deparar-se-á com uma di ficuldade maior quando houver uma mudança não-reversiva, pois resolvê-la requer, agora, prestar atenção a uma dimensão diferente, neste caso o tamanho. Por Outro la do, uma criança que aprendeu o primeiro problema, aprendendo qual figura específica deve ser escolhida em cada par, terá mais facilidade com o problema da mudança não- reversiva, porque uma das escolhas ainda é a mesma (no par 1, o quadrado preto maior é a resposta correta); tudo o que ela

devé fazer é aprender a escolher o quadra do branco grande no par 2. Mas, para esta criança o problema reversivo deveria ser muito difícil, pois ambas as escolhas originais passam a ser erradas.

QUADRO 9-3

CLASSIFICAÇÃO EM BEBES PEQUENOS

Ainda está sendo debatido se a criança de menos de 2 anos tem ou não qualquer tipo de capacidade de classificação. Piaget sugere que durante os primeiros anos a criança possui algo análogo à classificação, no sentido de que ela parece responder aos objetos com base naquelas operações que ela pode desempenhar sobre eles ou com eles, mas ele não sugere que a classificação de objetos pela função é, em qualquer sentido, consciente nesta idade bebê não está dizendo para si, "Ah, sim, há algo que eu posso por junto".Mas,se são mostradas ao bebê coisas que podem ser agrupadas, ele pode juntar algumas como se ele "reconhecesse" que os objetos são agrupáveis.

Algumas pesquisas recentes de Katherine Nelson sugerem, entretanto, que podem ocorrer alguns tipos de classificação desde muito cedo. Ela verificou que crianças de 12 a 24 meses de idade criavam grupos de objetos a partir de um conjunto e que a função dos objetos — o que poderia ser feito com eles — era o aspecto mais importante na classificação. As crianças estavam num período mais primitivo, por exemplo, agrupando objetos que diferiam na função (por exemplo, quatro animais e quatro utensílios para comer) do que agrupando brin quedos que diferiam no tamanho, cor ou forma.

O fato de que as classificações antes dos 2 anos sejam, aparentemente, ba seadas na função, sem dúvida é consistente com a descrição de Piaget quanto ao período sensório-motor e com sua insistência de que os objetos durante este pe ríodo são definidos por aquilo que pode ser feito com eles. Mas, o fato de que crianças tão pequenas como aquelas com 12 meses formem classes, ou ao me nos grupos de alguma natureza, é altamente sugestivo. Parece que as crianças formam estas classes rudimentares antes que elas tenham uma palavra ou rótulo para ligar ao grupo e que o processo total de classificação começa muito antes do que nós suspeitávamos.

Em geral, o resultado dos estudos de mudanças reversivas e não-reversivas é que as crianças com aproximadamente 3 a 5 anos de idade (e, presumivelmente, as mais jovens) acham o problema não-reversivo mais fácil que o reversivo, enquanto que as crianças mais velhas geralmente acham o problema reversivo mais fácil (embora nem todos os estudos mostrem este efeito). A diferença de idade usual, sugere, ao menos, a possibilidade de que diferentes processos estejam envolvidos na aprendizagem origi nal das crianças de diferentes idades.

Uma das sugestões dadas para explicar a mudança aparente no desempenho dos 2 a 4 anos para o dos 4 a 7 anos é que a criança mais velha está, de certo modo, usando a linguagem como um auxílio ou guia para seu comportamento de aprender que a lin guagem é um mediador do comportamento da criança mais velha. Os Kendlers e ou tros sugeriram que a criança mais velha é capaz de desempenhar uma mudança rever siva com maior facilidade porque ela colocou um rótulo na dimensão — ela pensa nela em termos dos rótulos verbais de tamanho, forma ou cor. A criança mais jovem não pode ser capaz de usar palavras deste modo. John Flaveil e outros, sugeriram algo oposto: embora a criança pequena conheça palavras como grande e pequeno e pos sa usá-las como mediadores, ela simplesmente não

aplica estas palavras em situações de aprendizagem nas quais elas poderiam ser-lhes úteis. Se você propicia as palavras de mediação, a criança de 5 anos é capaz de usá-las.

No momento, os achados dos vários estudos versando diretamente sobre a ques tão de mudanças no papel da mediação verbal com a idade, sugerem que pode haver vários estágios. No primeiro estágio, talvez por volta dos 3 anos, a criança conhece as palavras (grande, pequeno, vermelho, verde e outras semelhantes) mas não as aplica em situações de aprendizagem ou em problemas de memória, quando elas po deriam ser úteis como rótulos ou auxiliares da memória. E, se as palavras são sugeri- das, a criança pequena não usa ou não consegue usá-las como mediadores. Um pouco mais tarde, talvez por volta dos 5 anos, embora ela ainda não utilize as palavras media doras espontaneamente, ela consegue e realmente as usa quando elas lhe são sugeri- das e quando ela é lembrada de que as palavras poderiam ser úteis. Assim, se você su gerir a uma criança de 5 anos de idade que para que ela guarde um. conjunto de gravu ras, pode ser útil que ela dê nome a estas e depois, diga nomes para si mesma, tentan do lembrá-las, sua habilidade para memorizar as gravuras poderá melhorar. Mas, se você não lembrá-la mais de que ela deve nomear e praticar, ele irá parar de fazer isso e sua memória para as gravuras decairá. Por volta dos 6 ou 7 anos, começa o terceiro estágio: a criança elabora e usa espontaneamente as palavras em provas de memória ou de aprendizagem.

Se esta descrição for válida, poderá nos dar algumas pistas quanto às relações de intercâmbio entre a linguagem e o pensamento (ver Quadro 9-2) bem como ressaltar o fato importante de que, embora as crianças de diferentes idades possam ser capazes de resolver os mesmos problemas de aprendizagem, elas podem fazê-lo de formas bastante diversas. Seus desempenhos podem ser semelhantes, mas o processo pode ser bastante diferente.

Dos 6 aos 12 anos

De fato, todos os teóricos e pesquisadores concordam que há uma mudança signi ficativa no pensamento da criança e no modo de aprender entre os 5 e 7 anos. Para Piaget, esta mudança marca o início do período das operações concretas, denomi nado por Bruner como o estágio simbólico. Ambos cot que a criança está saindo do mais específico e passando para o mais geral. Arém disso, a criança é capaz de ir além de meras representações internas e pode começar a manipular tais repre sentações de vários modos.

Piaget denomina este conjunto de habilidades que a criança começa a mostrar por volta dos 6 anos, de operações concretas — tipos complexos de ações mentais, co mo a adição, a subtração, a classificação, seriação, e assim por diante. Todas essas operações são reversíveis. A criança não apenas consegue somar, mas ela também é capaz de subtrair e entender que a subtração é o reverso da soma. Contudo, nesta ida de, as operações ainda são concretas, ainda são ligadas a experiência particulares. A criança pode criar classificações corretas com um conjunto de blocos, mas é difícil fa zer isso “de cabeça” quando as coisas a serem classificadas não estão visíveis.

Nem Piaget nem outros teóricos dividiram este período em subestágios. Piaget assume que gradualmente a criança adquire uma escala inteira de habilidades novas e complexas, durante os 5 ou 6 anos, que compreendem o estágio das operações con cretas. O foco de interesse neste período particular tem sido sobre o conjunto de pro vas que a criança de 6 ou 8 anos pode fazer e que as crianças mais novas não podem. Deixe-me abordar algumas destas provas.

CONSERVAÇÃO

Uma das mais famosas provas de Piaget é o problema da conservação. A situação experimental clássica começa com duas bolas iguais de massa de modelar. Eu peço à criança para segurá-las e senti-las do modo que ela quiser e pergunto-lhe se há ou não a "mesma quantidade" de massa nas bolas. Quando ela concorda que as bolas são iguais nós prosseguimos. O passo seguinte é mudar a forma de uma das bolas, na for ma de uma bolactia ou de uma salsicha. Novamente pergunto à criança, apontando pa ra cada uma das formas alternadamente: "Há a mesma quantidade de massinha aqui e ali ou há mais aqui do que ali? Uma criança no período pré-operacional lhe dirá que, uma vez mudada a forma, a quantidade de massa muda. Normalmente, ela dirá que a forma de bolacha tem mais porque ' maior". A criança no estágio das operações concretas dirá que elas ainda são iguais e pode dar qualquer uma das razões: "Se você voltar a fazer a bola, ela ficará a mesma" ou 'Dá na mesma, porque ela é mais larga, mas é mais chata" ou "Você não juntou nem tirou nada, elas têm que ser iguais".

O princípio fundamental é que certas propriedades dos objetos — sua quantidade, número, peso, etc — permanecem inalteradas, mesmo quando se modifica sua forma ou disposição espacial. O número de fichas de uma fileira não aumenta quando as es palhamos, a quantidade de água não muda quando a colocamos num copo com uma forma diferente, e assim por diante. .M a criança no período pré-operacional ainda não captou esses princípios. Sua atenção quase sempre se focaliza numa coisa de cada vez. Na primeira parte do experimento, ela vê que as duas bolas de massa são iguais, mas ela não consegue manter esse fato em sua mente durante a segunda parte. Ela é enganada pelas formas diferentes dos dois objetos. Somente quando ela for capaz de voltar ao passo anterior e levar isso em consideração, o que já aconteceu e o que pode acontecer no futuro, ela começará a ser capaz de conservar.

Há uma grande quantidade de pesquisas sobre a conservação que buscam não apenas determinar a idade em que a criança adquire este conceito, mas tambem des cobrir que tipos de experiências levam a criança da não-conservação para a conserva ção. As descobertas em geral mostram que a conservação da quantidade edo numero são adquiridas em primeiro lugar, por volta dos 5 ou 6 anos. A conservaçao do peso ocorre mais tarde, por volta dos 8 anos e a conservação do volume (a quantidade de

espaço ocupado pelas duas bolas é a mesma, independente da forma) aparece por últi mo, por volta dos 11 ou 12 anos.

QUADRO 9-4

O EXPERIMENTO DE BRUNER E KENNEY

Um experimento efetuado por Jerome Brunere Helen Kenney oferece uma ilustra ção muito boa de algumas das mudanças que se realizam por volta dos 6 ou 7 anos. O material de seu experimento consistia de um conjunto de nove copos que variavam na altura e no diâmetro, como você pode notar através da figura.

O arranjo dos nove copos usados no experimento de Bruner e Kenney (FONTE: Adaptado de J. S. Bruner & 1-1. J. Kenney. On multiple ordering. Em J. S. Bruner, A. R. Olver & P. M. Greenfield, Studies in cognit/ve growth, New York: Wiley, 1966).

Pedia-se a crianças de 3, 4, 5, 6 e 7 anos que fizessem três coisas diferentes com o conjunto de copos. Primeiro, pedia-se à criança que recolocasse um deter minado copo que havia sido removido. Na medida em que a criança estava ob servando, o experimentador podia tirar um dos copos e pedir-lhe, então, para co locá-lo onde ele estava antes. A tarefa se tornava mais difícil pela remoção de dois copos e finalmente pela remoção de três dos copos, um de cada diagonal. Note que esta tarefa poderia ser realizada sem que se atentasse para o diâmetro e para a altura ao mesmo tempo; a criança poderia recolocar qualquer dos copos, qualquer par de copos, ou qualquer dos copos das diagonais, usando ou a altura ou o diâmetro, mas ela não precisava de ambos.

Em seguida, pedia-se que a criança reproduzisse toda a série. Todo o conjun to de copos era desfeito e pedia-se-lhe para ‘fazer alguma coisa parecida com a que tinha antes”. Obviamente, esta tarefa era muito mais difícil porque a criança deveria atentar tanto para a altura quanto para o diâmetro. E claro que esta tarefa pode ser realizada com sucesso se a criança tiver uma boa imagem mental do conjunto de copos. Então, ela não precisa imaginar sequer que os copos variam na altura e no diâmetro. Ela pode guiar-se pela figura que tem “na cabeça” e re produzi-la nesta base.

Finalmente, pedia-se para a criança transpor a matriz dos copos. Os copos eram novamente retirados da matriz, mas, desta vez, o copo de menor altura e diâmetro era colocado no outro lado da fita e pedia-se à criança para reproduzir o que havia antes, colocando cada copo na posição “correta”. A fim de fazer is so, a criança tinha que entender o princípio básico que regia a matriz, isto é, que havia um arranjo sistemático em função da altura e do diâmetro. Se a criança compreendesse este princípio, então ela começaria com o menor em um dos cantos e poderia reproduzir uma matriz que tinha os mesmos traços básicos da original: os copos tornavam-se mais largos numa direção e mais altos na outra.

Nós poderíamos esperar que as crianças pequenas fossem capazes de reali zar a tarefa de recolocação. As crianças de 4 e 5 anos seriam capazes de repro duzir o arranjo, porque suas habilidades em termos de imagens visuais são sufi cientes para este tipo de tarefa. Mas a criança pré-operacional não deve ser ca paz de realizar a tarefa de transposição porque esta requer um nível de abstração que ainda não lhe está disponível. Para realizar a tarefa c1 transposição, a criança deve ser capaz de ir além do arranjo específico que ela vê e captar as proprie dades abstratas do arranjo.

Os resultados do experimento confirmam estas predições. As crianças de 3 e 4 anos têm dificuldades em todas as tarefas, embora algumas possam realizar a tarefa de reposição. As crianças de 5 anos podem realizar a tarefa de reposição e, muitas delas, também a de reprodução. Mas nenhuma delas consegue a transposição. Entre as crianças de 6 anos, cerca de 25% realiza a tarefa de trans posição e cerca de 80% das de 7 anos é capaz de fazê-lo.

As crianças pequenas tendem a ser fortemente guiadas pela natureza perceptíva da tarefa e por apenas um único aspecto perceptivo de cada vez. Na medida em que elas crescem, elas parecem não ser menos perceptívas em suas abordagens às nos sas provas, mas agora elas são capazes de lidar com diversos aspectos da tarefa ao mesmo tempo. Entretanto, embora (aos 6 anos por exemplo) elas possam reproduzir disposições perceptivas complexas, elas são pobremente equipadas para realizar aquelas que necessitam uma tradução de um arranjo perceptivo numa fórmula verbal de tipo mais geral... (Bruner e Kenney, 1966, p. 163),

A pesquisa extensiva sobre conservação também sublinha o fato que, ensinar uma criança que não possui a noção de conservação a conservar não é uma tarefa simples e direta. Um grupo de estudos de treinamento enfatizou que, o que a criança precisa fazer é aprender a ignorar as pistas perceptivas irrelevantes à situação, tais como a for ma da bola ou a forma do vidro no qual a água é transladada. Muitos estudos parecem indicar que, quando estas pistas irrelevantes são afastadas da criança ou quando ela é treinada a ignorar as dimensões irrelevantes, é provável que ela apresente conservação onde ela não o fazia anteriormente. Piaget concordaria que o desenvolvimento da habi lidade de ultrapassar as pistas perceptuais faz parte da importante transição do pensa mento pré-operacional para o das operações concretas, mas ele também enfatiza que a conservação é algo "descoberto" pela criança, como um princípio que dá sentido a toda uma série de experiências e que a descoberta da conservação, por sua vez, é pos sível quando a criança "descobre" a reversibilidade e princípios similares. Assim, Piaget enfatiza que a aquisição da conservação é mais do que apenas ignorar pistas per ceptivas; ela também requer alguma reorganização básica do pensamento da criança. Alguns pesquisadores têm proposto procedimentos de treino que confrontam a criança com dilemas que podem provocar a descoberta de alguns princípios básicos; este tipo de treino pode, também, provocar uma mudança da não-conservação para a conservação em algumas crianças.

O objetivo de muitos dos estudos de treinamento é descobrir que tipos de expe riências são necessárias para a criança progredir de um estágio do desenvolvimento cognitivo para o seguinte. A pesquisa tem obtido algumas respostas sugestivas. Contudo, uma dificuldade fundamental é que, freqüentemente, os pesquisadores nao pos suem um bom conhecimento de onde cada criança está, no começo do experimento. Um procedimento que conseguiu levar uma criança à conservação pode nao afetar uma outra criança que esteja mais adiantada na seqüência de descoberta deste concei to. Podemos verificar, então, que não há uma experiência especial ou tipo de experiencia que seja tanto necessário quanto suficiente para todas as crianças alcançarem a

conservação (ou qualquer conceito semelhante). As experiências úteis podem variar de criança para criança. Se assim é, o problema de pesquisa é infinitamente mais difícil, pois ele requer uma análise muito minuciosa do status da criança antes do início do experimento, bem como engenhosidade para planejar experiências que possam provocar a adaptação mental apropriada por parte da criança.

SERIAÇÃO E TRANSITIVIDADE

Uma outra tarefa que a criança do estágio operacional concreto pode realizar, e que a criança do estágio pré-operacional não pode, é arranjar objetos em uma ordem serial: um conjunto de blocos pela altura, pelas tonalidades de azul, do claro ao escuro, pelo tamanho, etc. A criança menor pode ser capaz de arranjar três coisas em uma or dem serial, mas 5, 7 ou 8 coisas não podem ser seriadas até cerca dos 6 anos. Como os números representam uma série ordenada, está claro que até a criança compreender os sistemas seriais, ela não compreenderá ou não será capaz de usar números.

Um conceito relacionado, que a criança geralmente alcança durante este mesmo período, é o conceito de transitividade. Se Joana é mais alta que Sarah e Sarah é mais alta que Ana, então Joana é mais alta do que Ana. Ou, mais genericamente, se X é maior que Y e Y é

maior que Z, então X é maior que Z. A transitividade descreve, por tanto, uma das relações que existe em uma série. A criança descobre esta propriedade por volta dos 7 anos.

INCLUSÃO DE CLASSES

Eu já mencionei este conceito ao discutir a classificação da criança do estágio pré-operacional. O desenvolvimento da noção de inclusão de classes marca, de muitos modos, o início do período das operações concretas. A criança começa a entender as relações entre classes de coisas, percebe que algumas classes podem ser incluídas em outras, que um cachorro é tanto um cachorro quanto um animal e que há mais animais que cachorros. Ela alcançou um nível importante de abstração que torna possivel no vos tipos de raciocínio.

Dos 11 anos em diante

Piaget tem enfatizado que o nível das operações concretas não é o fim do desen volvimento. Ele sugere a existência de outra mudança fundamental entre os 11 ou 12 anos, aproximadamente no início da puberdade. Piaget denomina este novo período de operações formais, para distingui-lo das operações concretas. A mudança funda mental é que a criança não permanece mais ligada ao concreto. Ela dispõe das mesmas operações mas é capaz de fazê-las ‘jde cabeça”. A diferença é muito bem ilustrada pela prova planejada por Fred Mosher e Joan Hornsby (dois colaboradores de Bruner) que envolve o Jogo das Vinte Perguntas. Em sua primeira prova eles usaram um con junto de 42 gravuras de animais, pessoas, brinquedos, máquinas, etc. Dizia-se a cada criança que o experimentador estava pensando numa das gravuras e que ela deveria descobrir qual era, somente fazendo perguntas que pudessem ser respondidas por um Sim ou um Não. Muitos de vocês já participaram de jogos semelhantes e, portanto, sa bem que há diferentes formas de se proceder. Uma das maneiras, especialmente com um conjunto de gravuras, é simplesmente ir perguntando “ E esta”? a cada uma das gravuras até que ache a correta. Outra forma é primeiro classificar as figuras em gru pos hierárquicos. Você percebeu que há brinquedos e que entre os brinquedos há al guns azuis e outros vermelhos. Você pode começar perguntando “E um brinquedo?” Se a resposta é “sim”, você pode perguntar se é ou não vermelho, etc. Se a resposta é “não”, então você pode perguntar a respeito de outros tipos de categorias.

As crianças de seis anos de idade que, em geral, não possuem a habilidade de classificar hierarquicamente, não fazem perguntas do tipo “E um brinquedo?” Elas usam quase sempre o primeiro tipo de estratégia, indo de uma figura para outra, fre qüentemente numa ordem randômica, na esperança de escolher a correta. Por outro lado, as crianças de Oito anos desempenham-se bem melhor, diminuindo o número de possibilidades através de uma série de questões mais gerais, da mesma forma como as crianças de 11 anos de idade.

Para tornar a tarefa mais difícil, Mosher e Horns usaram, numa segunda prova, uma estória ao invés das gravuras. Dizia-se à criança que “um homem estava dirigindo seu carro numa estrada, o carro saiu da pista e bateu numa árvore. Descubra o que aconteceu”. Agora, a descoberta é mais difícil porque não há figuras que ilustrem todas as possibilidades. Também é difícil organizar as possibilidades. Quando você tem as figuras, algo concreto com que lidar, você pode ver todas as opções possíveis à sua frente e pode ver como elas podem ser classificadas e organizadas. Mas, com a estória, você tem que imaginar todas as possibilidades e classificá-las sem qualquer referencial concreto. Uma criança de 8 anos não consegue fazer isso e ela pode per guntar coisas como “Uma abelha picou os olhos do

homem?”. Por outro lado, a crian ça de 11 anos, que já começou as operações formais, pode começar pensando em to das as possibilidades, e organizando-as em alguns sistemas. Ela pergunta se o acidente tem alguma relação com o tempo, com um mau funcionamento do carro ou com o próprio homem.

Portanto, a criança de 8 anos é capaz de classificar e reclassificar coisas bastante complexas — mas, somente se ela pode vê-las ou manipulá-las. A criança de 11 ou 12 anos pode classificar sem a ajuda de coisas concretas; ela pode imaginar as possibilidades e então organizá-las.

Outra característica da criança do período operatório formal é a habilidade de bus car sistematicamente pela resposta a um problema. A criança de 8 ou 9 anos pode encontrar a resposta por acaso, enquanto que a criança mais velha pensa nas possibili dades e as testa, a fim de que sejam as mais úteis.

Finalmente, a criança no estágio das operações formais é, pela primeira vez, real mente capaz de uma lógica dedutiva — ir do geral para o particular ao invés do particular para o geral. A criança de 11 ou 12 anos é capaz de compreender relações se- então: “se todos os homens são iguais, então você e eu devemos ser iguais”. Muito da lógica científica é dedutiva. Nós partimos de uma teoria e então propomos: “se esta teoria é correta, então deve ocorrer tal e tal coisa”. Se Piaget está correto a respeito das mudanças do pensamento pré-operacional para as operações concretas e destas para as formais, então as crianças de 6 anos de idade usarão apenas intuições nos pro blemas dos Jogos das Vinte Perguntas, as de 8 anos deverão acertar todas as provas com figuras, mas não a estória, e as de 11 anos devem ser capazes de responder a am bas. Através do processo de dedução, nós chegamos a uma hipótese, e o que nós devemos fazer, então, é testá-la. A lógica indutiva, por outro lado, vai da experiência particular para uma regra geral, e este tipo de lógica é visto no período operatório con creto. Se nós permitimos à criança experiências suficientes com um determinado pro blema, ela pode, finalmente, chegar a uma regra geral, embora ela não o faça sistematicamente.

Resumo dos Estágios

Volte a pensar no momento em que todo este desenvolvimento se inicia, no bebe recém-nascido, que tem um repertório de reflexos e algumas habilidades perceptivas básicas. Em apenas 11 anos a criança alcançou um ponto onde começa a ser capaz de realizar operações lógicas complexas, pensar sobre pensamentos, imaginar coisas que jamais viu. Isto é um caminho bastante extenso num período de tempo comparativa- mente curto. O progresso é constante mas há algumas realizaçoes principais que se situam como marcos convenientes para a delimitação de estagios. O desenvolvimento das representações internas é um destes marcos; o desenvolvimento do conceito de classificação e a reversibilidade são outros, como também o é a libertaçao das expe riências concretas.

A seqüência geral desta série de mudanças é aceita por todos. Mas as explica-

ções destes padrões de desenvolvimento ainda estão em discussão. Será que a crian ça progride desta forma, como sugere Piaget, porque esta é, necessariamente, a ordem lógica de progressão? Será ela um resultado, novamente como sugere Piaget, das ex plorações e manipulações do meio ambiente por parte da criança, as quais propiciam novas descobertas

e novas compreensões? Ou, de alguma forma, estes conceitos são ensinados à criança? Há uma mudança no pensamento da criança entre os 5 e 7 anos porque ela vai para a escola e depara-se com todo o tipo de novas idéias e ensinamen tos? Ou nós arranjamos as coisas de forma que ela comece a escolarização entre 5 e 7 anos, porque nós reconhecemos que o pensamento das crianças muda significativa- mente entre estas idades e só então ela está pronta para a escola? Este é um conjunto de questões bastante difíceis que demorarão muito tempo para serem respondidas pe los pesquisadores e teóricos.

OS EFEITOS DO AMBIENTE NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO

Um dos corpos de pesquisa que lidam com o problema da explicação da seqüência desenvolvimental é aquele sobre as variações no ritmo da seqüência de desenvolvi mento para crianças expostas a ambientes diferentes. Muito destas pesquisas tem sido estudos dos efeitos do ambiente em medidas de QI e eu discutirei esta literatura no Capítulo 10. Recentemente, entretanto, tem aumentado o interesse nos efeitos das va riações da experiência da criança sobre o desenvolvimento do tipo de pensamento que Piaget descreveu, principalmente durante a infância. Há dois tipos de evidências.

Primeiro, há diversos estudos nos quais compara-se crianças provenientes de am bientes pobres com bebês e crianças provenientes de famílias de classe média, através de provas baseadas na descrição de Piaget do desenvolvimento do conceito de objeto; muitos destes testes envolvem o desaparecimento de objetos que é feito de diversos modos e em diferentes seqüências. Como eu já descrevi neste capítulo, parece haver uma seqüência bastante definida, na qual o bebê aprende a lidar com objetos que de saparecem ou são escondidos. O propósito do teste é ver qual o ponto da seqüência que a criança atingiu com uma determinada idade. Em geral, há poucas diferenças en tre as crianças de ambientes pobres e mais abastados quanto ao seu desempenho em tais provas durante o primeiro ano de vida, embora os pesquisadores concordem que os bebês são mais difíceis de serem testados: é mais difícil levá-los a desempenhar a tarefa. Há um estudo de T. D. Wachs, 1. Uzgiris e J. McV. Hunt que sugere que há al gum atraso no desenvolvimento dos bebês de famílias pobres; com 11 meses eles são menos capazes de encontrar o objeto desaparecido do que os bebês de mesma idade, provenientes de familias de classe média, mas aos 18 meses as crianças pobres reali zam todas estas tarefas. Nós não podemos saber se o atraso aparente aos 11 meses reflete uma diferença real quanto ao ritmo de desenvolvimento ou se os pesquisadores não usaram um procedimento de testagem que conseguisse captar a melhor resposta possível das crianças pobres. Em qualquer dos casos, não parece haver grandes dife renças nestas idades precoces, ao menos em função de uma variável tão grosseira quanto a renda familiar.

Quando se estuda crianças mais velhas, tais comparações de crianças pobres e de classe média levam a resultados diferentes. Diversos estudos (como os de Gaudia ou Wei, Lavatelli e Jones) sugerem que as crianças de classe média são mais adiantadas do que as crianças de classe operária ou de famílias pobres em medidas da habilidade de classificação e quanto ao desenvolvimento da conservação. O atraso das crianças pobres parece ser de cerca de um ou dois anos. Este atraso aparente no desempenho em algumas provas piagetianas de desenvolvimento espelha a discrepância de funcio namento entre as crianças pobres e de classe média em testes pa de Ql (ver Capítulo 10) e levanta as mesmas questões. Este é um atraso genuíno na competência ou a competência é a mesma e a

diferença é apenas no desempenho? É um problema de motivação para realizar a tarefa ou há alguma diferença básica na qualidade de fun

159

cionamento? E, a seqüência permanece a mesma, a despeito do ritmo? As pesquisas disponíveis não nos permitem responder a todas estas questões; tudo o que podemos dizer, com alguma segurança, é que há uma diferença no desempenho das crianças pobres e de classe média nas provas piagetianas, apare a partir da idade de 3 anos.

Provavelmente, uma estratégia mais fecunda para a exploração dos efeitos das diferenças de experiência no desenvolvimento cognitivo geral é exemplificada num estudo efetuado por Leon Yarrow e seus colaboradores. Eles fizeram observações da inte ração mãe-criança em suas casas e, então, testaram as crianças em provas baseadas na teoria de Piaget. Yarrow procurou ter acesso aos tipos específicos de experiência que podem incentivar ou impedir o desenvolvimento do pensamento da criança. Ele descobriu que tanto a quantidade de estimulação social que o bebê experimenta — fa lar com ele, erguê-lo ao colo, acariciá-lo, passear com ele, etc — quanto a quantidade de estimulação inanimada disponível (número e variedade de brinquedos e outros objetos) são importantes, mas de formas diferentes. Os bebês de 5 meses de idade cujas mães falavam bastante com eles, lhes propiciavam estimulação física, carinho, etc, mostravam um desenvolvimento mais rápido em diversas áreas. Sua linguagem era al go mais adiantada e eles mostravam maior diretividade em relação a um objetivo e melhor permanência do objeto do que os bebês que experimentavam menos contato social. Os bebês que recebiam grande quantidade de estimulação inamimada (muitos brinquedos variados e complexos) tinham um desenvolvimento motor mais rápido, ex ploravam mais (olhando e manipulando novos objetos), mostravam claramente seus objetivos, buscavam e agarravam objetos e “tentavam mais fazer com que algo inte ressante acontecesse de novo”, o que Piaget descreve como uma parte importante do estágio 2 do desenvolvimento do bebê.

Estes resultados sugerem uma série de conclusões. Primeiro, nós devemos parar de pensar em conceitos grosseiros como ambiente estimulante ou ambiente de sestimulante. Nós precisamos discriminar os ambientes que são estimulantes social- mente daqueles que propiciam bastante estimulação através de objetos, porque as conseqüências parecem ser algo diferentes. Segundo, estes resultados apontam a pos sibilidade de que aspectos bastante específicos da experiência inicial da criança podem ajudar ou dificultar seu desenvolvimento — um resultado que é consistente com o que disse Piaget. Mas, eu devo chamar-lhe a atenção para não generalizar demais, a partir deste tipo de informação. O estudo de Yarrow é inteiramente correlacional (relembre minha discussão anterior a respeito de pesquisas correlacionais). Ele apontou um con junto de relações entre o grau de desenvolvimento do bebê e seu ambiente. Mas nós não podemos concluir que o ambiente causa o desenvolvimento do bebê. Pode ser que os bebês que apresentam um desenvolvimento mais rápido exigem mais respostas de seus pais, de forma que estes falam mais com seus bebês, lhe dão mais brinquedos, etc. Muito provavelmente, há uma interação entre as características do bebê e as dos pais. Além disso, o estudo de Yarrow é um dos primeiros sobre as experiências iniciais específicas do bebê e como elas afetam o seu desenvolvimento cognitive. Nós precisamos mais pesquisas desse tipo.

Resumo

1. Três grupos de pesquisadores e teóricos têm se interessado pelo desenvolvimento do pensamento: aqueles que planejam testes dé inteligência, os que se preocupam com a aprendizagem das crianças e os teóricos cognitivo_desenvolvimentais, que têm focalizado as mudanças seqüenciais e sistemáticas no curso do desenvolvi mento da lógica da criança.

2. Muitos dos pesquisadores da atualidade que trabalham na área do desen to cognitivo concordam quanto a um conjunto de premissas básicas que o papel ativo da criança no desenvolvimento e mudanças sequenciais na suas es tratégias para interagir com o meio ambiente.

160

3. A seqüência de desenvolvimento que parece ser, em linhas gerais, a mesma para todas as crianças, pode ser dividida em quatro períodos.

a. Do nascimento aos 2 anos, o período “sensório-motor” na terminologia de Piaget é marcado por um movimento gradual dos comportamentos reflexos para os intencionais e pela passagem da ausência de representação interna para o início de tal representação.

b.(Dos 2 aos 5 ou 6 anos, o período que Piaget denomina pré-operacional é um período de transição, no qual o pensamento da criança torna-se gradativa mente menos egocêntrico e sua habilidade de classificar conceitos e objetos torna-se gradualmente mais completa.

c. ‘- Dos 5 ou 6 aos 1 1 anos, o período que Piaget denomina de operações concre tas, a criança torna-se capaz de fazer classificações complexas e efetuar várias operações como a adição, a subtração, a seriação de conjuntos de ob jetos ou experiências. Entretanto, neste período ela ainda está ligada aos obje tos concretos e ainda não é capaz de realizar operações abstratas,

d. Dos 11 anos em diante, o período que Piaget denomina operações formais, é quando a criança torna-se capaz de dominar uma lógica dedutiva, bem como indutiva; sua exploração e pesquisa torna-se mais sistemática e ela é capaz de realizar várias operações complexas inteiramente “de cabeça”.

4. Durante o mesmo período, há mudanças quanto à abordagem observável por par te da criança a vários tipos de problemas clássicos de aprendizagem, incluindo problemas de aprendiza reversiva, ‘oddity’ e outras tarefas que, aparente mente, requerem mediação verbal,

5. Algumas pesquisas recentes têm estudado os efeitos das variações ambientais no ritmo pelo qual a criança progride através da seqüência. Há evidências de que a partir da idade de 3 anos, as crianças de classe média são um ou dois anos mais adiantadas do que as provenientes de ambientes pobres, embora tais diferenças não sejam consistentemente encontradas entre bebês.

6. Análises mais detalhadas da interação mãe-criança sugerem que há alguns aspec tos específicos da estimulação inicial, tais como a variedade e a complexidade dos brinquedos e a quantidade de conversa ou estimulação física que ela recebe, que podem acelerar ou retardar o ritmo de desenvolvimento mental inicial.

Leituras e Referências Sugeridas

Bruner, J. S. & Kenney, H. J. On multiple ordering. Em J. S. Bruner, R. R. Olver & P. M.

Greenfield (Eds.), Studies in cognitive growth. New York: Wiley, 1966.

O estudo descrito no Quadro 9-4.

Bruner, J. S., Olver, R. R. Ei' Greenfield, P. M. (Eds.) Studies in cognitive growth. New

York: Wiley, 1966.

Um livro fascinante, embora muito difícil em algumas partes: nos dois primeiros capítulos, Bruner apresenta sua própria teoria do desenvolvimento cognitivo: o resto do livro inclui a descrição de diversos estudos sobre aspectos da teoria, inclusive alguns estudos intercultu rais particularmente interessantes.

Chukovsky, K. From Two to five, Berkeley: University of California Press, 1963.

Um livro delicioso, escrito por um poeta russo, sobre a linguagem e o pensamento das crianças: Chukovsky encantou-se com o que há de fascinante e intrigante na linguagem e pensamento da criança durante estes primeiros anos. Escrito para não técnicos, mas agra dável para todos.

Dale, P. 5. Language development Structure and function. Hinsdale, lii.: Dryden Press, 1972.

Flavell, J. H. Developmental studies of mediated memory. Em H. W. Reese & L. P. Lipsitt (Eds.), Advances in child deve/opment and behavior. Vol. 5. New York: Acade mic Press, 1970.

Uma revisão dos estudos de Flavell e seus colaboradores sobre o problema do desenvolvi mento da mediação verbal nos problemas de memória, escrito num estilo difícil, mas não assustador.

Furth, H. G. Thinking without language. New York: Free Press, 1966.

Dá algumas idéias sobre os problemas envolvidos no desenvolvimento do pensamento em crianças surdas. Um pouco ultrapassado.

Gaudia, G. Race, social class, and age of achievement of conservation of Piaget's tasks. Developmental Psychology, 1972, 6, 158-167.

Trata dos problemas das diferenças de classe social na aquisição da conservação, revelan do que as crianças pobres de todas as raças são mais lentas no desenvolvimento da con servação do que as crianças de classe média; um relato técnico mas razoavelmente claro, com uma seção de introdução e discussão bastante interessantes.

Ginsburg, H. & Opper, S. Piaget's theory of inte/lectual development. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1969.

Em minha opinão, o melhor livro sobre a teoria de Piaget disponível em inglês. Difícil, mas não de leitura impossível para quem estiver especialmente interessado na perspectiva pia getiana.

Golden, M. & Birns, B. Social class and cognitive development in infancy. Merrili-Pal mer Quarterly, 1968, 14, 139-149.

O relato dos testes de QI em bebês negros.

Golden, M., Birns, B., Bridger, W. & Moss, A. Social-class differentiation in cognitive development among black preschool children. Child Deve/opment, 1 971, 42, 37-45.

Outro relato de pesquisa sobre o segmento final de um estudo longitudinal de diversos gru pos de crianças negras, no qual não se encontrou diferenças em Ql ou em tarefas piagetia nas entre crianças pobres e de classe média na infância, mas sim, somente a partir de 3 a nos.

Inhelder, B. & Piaget, J. The growth of logical thinking from chi/dhood to adolescence. New York: Basic Books, 1958.

Um resumo do pensamento de Piaget.

Kendler, T. 5. Development of mediating responses in children. Monographs of the So ciety for Research in Child Deve/opment, 1963, 28 (Todo o n.° 86).

Uma revisão de diversos estudos sobre os problemas de mudanças reversivas e não-rever sivas. De leitura moderadamente fácil.

Mosher, F. A. & Hornsby, J. R. On asking questions. Em J. S. Bruner, R. R. Olver Ei' Greenfield, P. M. Studies in cognitive growth. New York: Wiley, 1 966.

Este é o artigo sobre o Jogo das Vinte Perguntas, descrito detalhadamente neste capítulo.

Nelson, K. Some evidence for the cognitive primacy of categorization and its functional basis. Merril/-Palmer Quarter/y, 1973, 19, 21-40.

O estudo ao qual se refere o Quadro 9-3; talvez a leitura mais indicada a quem estiver es pecialmente interessado no pensamento inicial, particularmente no desenvolvimento das primeiras classificações: Um relato difícil que assume o conhecimento de teorias relevantes ao assunto.

Piaget, J. The Language and thought of the chi/d. London: Routledge & Kegan Paul, 1926. (Há tradução para o português pela Fundo de Cultura (Ed.): A linguagem e o Pen samento da criança).

Há uma breve discussão deste livro no capítulo 8, sobre o problema da linguagem e pensa mento.

163

Contém algumas das primeiras idéias de Piaget a respeito do papel da linguagem no pensa mento; um livro importante.

Piaget, J. The moral judgement of the chlld. New York: Harcourt Brace Jovanovitch,

1932.

Este livro apresenta muitas das bases do trabalho de Kohlberg, que eu apresentarei no Ca pítulo 14.

Piaget, J. The origins of intel/igence in childrên. New York: International Universities Press, 1952 (Há tradução para o português pela Zahar (Ed.): O Nascimento da Inteli gência na Criançà).

Um dos muitos livros de Piaget, este enfocando o desenvolvimento do pensamento durante a infância; é difícil indicar-lhe um livro de Piaget porque em nenhum deles encontramos

uma descrição de toda a sua teoria e seu estilo é excessivamente difícil até para profissio nais.

Stevenson, H. W. Children's learning. New York: Appleton, 1972.

Talvez a descrição mais completa e atual sobre a aprendizagem e os padrões desenvolvi-mentais de aprendizagem. Escrito para profissionais, mas não tão difícil; uma excelente fon te para futuras referências sobre o assunto.

Vygotsky, L. S. Thought and language, New York: Wiley, 1962.

O principal livro de um psicólogo do desenvolvimento soviético, realmente escrito na déca da de 30, um pouco antes do autor morrer; delicioso e de fácil leitura. Vygotsky foi a princi pal influência sobre o pensamento de Bruner, além de ter influenciado outros autores.

Wachs, T. D., Uzgiris, 1. Et Hunt, J. McV. Cognitive development in infants of different age leveis and from different environmental backgrounds.: An explanatory in vestigation. Merril-Palmer Quarterly, 1971, 17, 238-31 8.

Outro estudo sobre as diferenças entre crianças pobres e de classe média em medidas de desenvolvimento cognitivo na infância. Usa testes baseados na teoria de Piaget, além de outras medidas padronizadas.

Wei, T.T., Lavatelli, C. B. & Jones, A. S. Piaget's concept of classification: A comparati ve study of socially disadvantaged and middle-class young children. Child Develop ment, 1971, 42, 919-928.

Outro estudo sobre diferenças de classe social no ritmo de aquisição de habilidades piage tianas. Um relato técnico, mas dos mais fáceis já citados.

Werner, Heinz. Compara tive psychology of mental development. (Ed. rev.) Chicago:

Follett, 1948.

O principal trabalho de outra figura eminente no campo da Psicologia do Desenvolvimento. Um dos autores sombreados por Piaget mas cuja teoria é muito interessante; bastante di fícil sendo a principal influência sobre Bruner e outros teóricos americanos.

Yarrow, L. J., Rubenstein, J. L. Pedersen, F. A. & Jankowski, J. J. Dimensions of early stimulation and their differential effects on infant development. Merrill-Palmer Quarterly, 1972, 18, 205-21 8.

Uma pesquisa excelente, discutida no texto; escrita num estilo mais popular do que é nor ma em relatos de pesquisa, embora requeira alguma compreensão de métodos estatísticos.

PROJETO 4

O JOGO DAS VINTE PERGUNTAS

Instruções Gerais

O primeiro passo é conseguir uma criança entre 5 e 10 anos; diga a! pais que você deseja fazer um jogo com a criança, como parte de um trabalho seu, assegurando-lhes que você não irá "testar" a criança. Obtenha sua permissão e, caso seja necessáno, informe-lhes sobre como se- rã o jogo.

Consiga uma situação na qual, se possível, você esteja a sós com a criança. A mãe ou os ir mãos da mesma podem ser fontes de distração tanto para ela quanto para você.

Vá preparado com todo o material necessário. Conte à criança que você tem alguns jogos que gostaria de jogar com ela. Brinque um pouco com ela, para estabelecer o " rapport", antes de começar seu experimento. No momento apropriado, introduza o "jogo".

A Tarefa

Eu estou pensando numa coisa desta sala e eu quero ver se você consegue imaginar no que eu estou pensando. Para você adivinhar, você pode me fazer qualquer pergunta que eu pos sa responder com um Sim ou Não, mas eu não posso responder a não ser dizendo Sim ou Não. Você pode fazer quantas perguntas quiser mas tente adivinhar fazendo bem poucas perguntas.

Escolha a porta da sala como o primeiro "problema" (Se houver mais de uma porta, esco lha uma determinada como a correta; se não houver portas, selecione, por exemplo, uma janela). Se a criança fizer perguntas que não puderem ser respondidas com um Sim ou um Nâo, relem bre-lhe de que neste jogo você não pode responder este tipo de pergunta e explique-lhe o tipo de perguntas que você pode responder. Deixe a criança fazer tantas perguntas quanto necessário (mais de 20 se for o caso). Anote cada uma das perguntas feitas. Quando a criança chegar à res posta correta faça-lhe um elogio e então diga:

Vamos fazer outra agora. Esta é mais difícil. Eu estou pensando novamente numa coisa des ta sala. Lembre-se de que você só pode me fazer perguntas que eu possa responder com Sim ou Não. Você pode fazer quantas perguntas você quiser, mas tente adivinhar o mais rápido que você conseguir, fazendo poucas perguntas.

Desta vez, use seu lápis ou caneta como o objeto em questão. Depois que a criança desco brir, faça-lhe um novo elogio. Se a criança não conseguir descobrir, diga-lhe algo reconfortante (Era mesmo muito difícil, não? Mas você fez perguntas muito boas"). Quando você tiver certeza de que a motivação da criança está ainda num bom nível, continue:

Bom, agora vamos fazer um jogo um pouco diferente. Neste jogo eu vou lhe contar uma es tória e você tem que descobrir o que aconteceu, me fazendo perguntas que eu responda com Sim ou Não. A estória é assim: Um homem estava dirigindo seu carro numa estrada e, de repente, o carro saiu da pista e bateu numa árvore, O que será que aconteceu? Você pode fazer as perguntas, mas eu sÓ posso responder com Sim ou Não. Tente descobrir a res posta com o mínimo possível de perguntas. Relembre-se que a estória é: Um homem es tava dirigindo seu carro numa estrada e de repende o carro saiu da pista e bateu numa árvore. Descubra o que aconteceu.

Se a criança fizer perguntas que não puderem ser respondidas com Sim ou Não, relembre-lhe de que você não pode responder este tipo de questões. Se a criança não conseguir chegar à resposta, incentive-a para tentar, mas só até que você sinta que está criando uma frustraÇao. Neste ponto, tenha cuidado e diga-lhe elogios ao seu desempenho.

A resposta ao problema é que estava chovendo, o carro derrapou numa curva, saiu da pista e bateu na árvore.

Avaliação

Avalie cada uma das perguntas da criança (para cada um dos tres problemas), segundo estas duas categorias.

165

1. Hipóteses. Uma hipótese é um convite para a aplicação de uma única alternativa. Um Sim

a uma hipótese resolve o problema enquanto que um Não apenas elimina uma possibilidade. Nos dois primeiros problemas uma hipótese pode ser qualquer pergunta à qual se aplique apenas uma alternativa, apenas um objeto da sala:

É seu cabelo?

É um quadro?

No terceiro problema uma hipótese pode ser qualquer pergunta que englobe apenas uma alter nativa:

O homem foi atacado, nos olhos, por uma abelha?

Ele teve um ataque cardíaco?

Havia um buraco bem grande na pista e o homem foi desviar dele?

2. Questões abrangentes. Uma questão abrangente cobre ao menos duas possibilidades, freqüentemente muitas mais. Uma resposta Sim a uma questão abrangente pode ser seguida de "E um brinquedo?" "Sim", 'É um caminhão?", "Sim", etc. Uma resposta Não a uma questão

abrangente leva o interrogador a eliminar toda uma classe de possibilidades. Nos primeiros dois problemas, qualquer das perguntas seguintes pode ser uma questão abrangente:

Está no meio da sala?

É uma coisa grande?

É um brinquedo?

É algo vermelho? (assumindo-se que há mais de uma coisa vermelha na sala). Para o terceiro problema, quaisquer das perguntas que se seguem podem ser questões abrangentes:

Havia algo de errado com o carro?

O tempo estava ruim?

Aconteceu alguma coisa com o homem?

Análise dos Dados

Para a análise, você deve examinar pelo menos os seguintes aspectos:

1, Quantas perguntas a criança fez para cada problema?

2, Em cada um dos problemas, quantas perguntas eram hipóteses e quantas eram questões abrangentes?

3. A criança desempenhou-se melhor (mais questões abrangentes) no problema concreto do que no problema abstrato (estória)? Ou seu desempenho foi igual em ambos?

4. O desempenho geral da sua criança é consistente com os resultados encontrados por Mosher e Hornsby? Seu sujeito se desempenhou no nível que se esperaria, dada sua ida de? Se não, que explicação você pode oferecer para tal?

5, Quais eram as condições de testagem? Você sentiu que a criança estava à vontade e mo tivada? Você aprendeu algo sobre como deve se fazer pesquisa desse tipo com crianças? Há algumas condições especiais que você gostaria de impor a qualquer situação de teste? Se sim, qual e por quê?

PROJETO 5

CONSERVAÇÃO DO NÚMERO, MASSA E PESO

Para este projeto você também precisará de uma criança entre 5 e 10 anos de idade, além do seguinte material? Duas bolas de argila, massa de modelar e um conjunto de fichas ou botões indênticos.

Como foi indicado no texto, o conceito de conservação envolve a compreensão de que alguns aspectos do objeto permanecem invariantes, a despeito de mudanças em outros aspectos.

O peso de um objeto permanece o mesmo, apesar de sua forma ser mudada e o número de ob jetos numa fileira permanece o mesmo, a despeito de quão espaçados eles estejam. Neste proje to, você irá testar seu sujeito em três tipos de conservação: número, massa e peso. A conserva ção do número e da massa ocorre tipicamente aos 5 ou 6 anos e a conservação do peso um pouco mais tarde, por volta dos 8 ou 9 anos, Se seu sujeito estiver entre 5 e 8 anos, talvez o que você encontre é que ele ou ela consegue realizar as duas primeiras conservações, mas não a última.

A Tarefa

Comece com as duas bolas de argila. Manipule-as um pouco e, então, dê-as à criança e pergunte:

“As duas bolas têm a mesma quantidade de argila? Elas são iguais?” Se a criança concor dar, prossiga, Se não, diga à criança:

“Faça elas ficarem iguais.”

A criança pode querer tirar um pouco de massa de uma ou então passar um pouco de mas sa de uma para a outra. Você deve deixar. Quando ela tiver terminado, pergunte-lhe:

“As duas bolas têm a mesma quantidade de argila, agora? Elas são iguais?” Uma vez que a criança tenha concordado que elas são iguais, proceda com o teste, dizendo à criança.

“Agora, eu vou amassar esta bola numa bolacha” (faça-o).

Então, coloque os dois objetos (a bola e a “bolacha”) à frente da criança e pergunte:

“Há a mesma quantidade de argila nesta aqui (aponte a bolacha) e nesta (aponte a bola), ou há mais aqui (aponte a bolacha), do que aqui (aponte a bola)?” Anote a resposta da criança e então peçè-lhe que lhe explique por quê:

“Por que é que há mais aqui?” ou “Por que elas são iguais?” (dependendo da resposta da criança).

Anote a resposta da criança,

Após este procedimento, volte a fazer uma bola com a bolacha e deixe as duas bolas de lado, Pegue as fichas ou botões e coloque-as entre você e a criança, distribuindo-as igualmente em duas fileiras de cinco, como se segue:

xxxxx

xxxxx

Pergunte à criança:

“Há o mesmo número de botões (ou fichas) nesta e nesta fileira (aponte), ou há mais nesta (aponte a fileira da criança) do que nesta (aponte a sua fileira)?

Anote a resposta da criança,

Agora, espalhe os objetos de sua fileira (a fileira do seu lado), de forma que ela fique visivelmente maior que a da criança, embora ainda contenha o mesmo número de objetoS

xxxxx

x x x x x

Para este projeto você também precisará de uma criança entre 5 e 10 anos de idade, além do seguinte material: duas bolas de argila, massa de modelar e um conjunto de fichas ou botões idênticos.

Faça a mesma pergunta novamente:

“Há o mesmo número de botões (ou fichas) nesta e nesta fileira ou há mais aqui do que ali (aponte)?

167

Anote a resposta da criança e pergunte “Por que elas são iguais?” Ou “Por que tem mais aqui?”.

Agora, espalhe a fileira da criança, e acrescente dois objetos a cada fileira, de forma que a sua e a dela fiquem perfeitamente pareadas com sete itens igualmente distribuídos. Faça as mesmas perguntas e anote as respostas.

Então, ajunte os objetos de sua fileira, de forma que a da criança fique maior que a sua. Fa ça as mesmas perguntas e anote as respostas.

Retire os botões e pegue novamente as bolas de argila dizendo “Vamos brincar com as bo las de novo”.

Mostre as bolas para a criança e pergunte:

“Estas bolas têm o mesmo peso?” Elas pesam igual?”

Se a criança concordar, prossiga. Se ela não concordar diga: “Iguale-as então” e dê-lhe as bolas procedendo como para a conservação da massa.

Uma vez que ela tenha concordado que elas são iguais, diga “Agora eu vou fazer esta aqui virar uma salsicha”, e faça uma das bolas virar uma “salsicha”, Quando você tiver

completado a transformação, ponha os dois pedaços de argila em frente da criança e pergunte:

“Esta aqui (aponte a salsicha) tem o mesmo peso que aquela (aponte a bola) ou esta pesa mais do que aquela?”

FOLHA DE SÍNTESE PARA O PROJETO 2

Conservação do número:

1. Igualdade inicial dos 5 objetos

Experimentador: __________________________

Sujeito: _________________

Idade do Sujeito:

Sexo do Sujeito: __________

Anote a resposta da criança e peça para a criança explicar perguntando “por que elas pesam igual?” ou “por que esta pesa mais?”,

Ao final desta tentativa, o teste está terminado. Você deve agradecer à criança e ofereça-lhe a argila ou os botões.

Avaliação

Anote as respostas com as próprias palavras da criança na folha de respostas e para cada pergunta crucial, anote se a criança conservou ou não. Uma resposta de conservação requer tan to que a criança diga que os objetos (ou fileiras) permaneceram iguais quanto que ela dê uma “boa” razão para tal:

Você não pôs nem tirou nada.

Esta é mais comprida mas ainda é igual.

Se você fizer uma bola de novo elas vão ser iguais.

Análise

3. Segundo estágio de igualdade, com sete elementos em cada fileira ____

4. Segunda transformação — fileira da criança mais comprida

Conservação do peso:

Resposta à questão-teste

Da mesma forma que no Jogo das Vinte Perguntas, você deve pensar a respeito de algumas questões, por exemplo:

1. A criança mostrou conservação em qualquer das tarefas?

2. Em quais delas? O padrão de respostas corretas é consistente com a idade da criança e

com a idade usual de aquisição das várias conservações?

3. Se os dados não são consistentes com o que eu disse no capítulo, ou com o que você leu a

respeito, como você pode explicar a discrepância?
4. Você aprendeu algo sobre o planejamento e execução de experimentos desse tipo?
Conservação da Massa:
Resposta à questão teste ___________________________ conserva
não conserva
2. Primeira transformação — sua fileira mais comprida

Capítulo 10 – Desenvolvimento - Cognitivo II: Mensuração da Inteligência

Quando Piaget usa a palavra inteligência, ele está se referindo a uma qualidade. A criança de uma determinada idade tem um tipo particular de inteligência, um tipo de pensamento, um tipo de lógica. A qualidade da lógica muda como resultado da intera ção da criança com o ambiente e é na seqüência e no processo desta mudança que Piaget e seus colaboradores estão interessados. Muitas das pesquisas em desenvolvi mento cognitivo, realizadas atualmente nos Estados Unidos, apresentam uma ênfase semelhante.

Mas, há uma tradição muito mais antiga na pesquisa americana, que inclui o pro blema das diferenças individuais, abrangendo as diferenças individuais quanto ao pen samento e suas origens. Esta preocupação conduz a um tipo diferente de questão. Ao invés de perguntar-se, como o faz Piaget, de que modo o pensamento muda com o tempo, pergunta-se como as crianças da mesma idade diferem em suas habilidades de pensamento e como se pode medir tais diferenças. Dado que algumas crianças são mais rápidas, mais "sabidas", ou mais capazes de aprender novas coisas, como estas diferenças surgem? O ponto importante, por ora, é que a palavra inteligência , como é comumente usada na discussão dos testes de diferenças individuais, não tem o mes mo significado atribuído por Piaget. Quando a palavra inteligência se refere ao resul tado em um teste padronizado de inteligência, esta não significa um tipo de pensamen to, mas uma quantidade relativa de habilidade de pensamento. Os elaboradores de testes de inteligência reconhecem que as crianças mudam quanto ao número de coisas que conhecem, mas eles não assumem, comumente, que a forma de pensar também muda. Assim, o conceito de inteligência, implícito no desenvolvimento de testes de in teligência é muito diferente do conceito de inteligência que Piaget tem desenvolvido, Ambos os conceitos são valiosos, mas você deve ser cauteloso para não confundi-los.

Por ter sido tão difundido o conceito de inteligência, exemplificado em um teste de inteligência na Educação e Psicologia americanas e por haver contínuas controvérsias sobre ele, parece interessante dedicar todo um capítulo a este conceito. E importante a cada um de vocês, especialmente aos futuros professores e pais, ter uma boa co preensão sobre o que é e o que não é um teste de inteligência, o que o influencia e tipos de vieses são encontrados nele.

HISTÓRICO

Em 1905, dois franceses, Alfred Binet e T. Simon, publicaram o primeiro do que chamamos comumente, teste de inteligência, embora já houvesse algumas tentativ anteriores para desenvolver um teste global do funcionamento intelectual. Na época havia um acordo geral de que as pessoas realmente diferem em algumas das qualidades gerais da inteligência ou habilidades. O que era preciso, então, era elaborar um te te que pudesse medir adequadamente tais diferenças. O governo francês pediu a Bini que desenvolvesse tal teste, com o propósito específico de identificar crianças retarde das. Desde o início, até os dias de hoje, o objetivo fundamental dos testes tem sid predizer o sucesso escolar.

Os primeiros testes consistiam simplesmente de um conjunto de problemas dispostos, aproximadamente em ordem de dificuldade. Mas a primeira revisão do tesu em 1908, alterou esta forma para uma outra, mais comum atualmente: um conjunto d problemas para cada uma das séries de idade. Há um conjunto de problemas para anos, um conjunto para 5 anos e assim por diante. No procedimento usual, são dados criança os testes referentes a um

ano abaixo de sua própria idade cronológica, depoi são dados todos os testes para sua idade real e os testes acima de sua idade, até ond ela puder chegar. O objetivo deste procedimento é descobrir qual é sua idade mental Se ela puder fazer os problemas normalmente resolvidos pela criança típica de 6 anos mas não puder fazer os problemas para 7 anos, ela tem uma idade mental de 6 anos. (resultado em QI é basicamente uma comparação da idade real da criança (idade cro nológica) com sua idade mental. A criança capaz de resolver problemas que normal mente só são resolvidos pelas crianças mais velhas tem um 01 acima da média, en quanto que a criança incapaz de resolver os problemas adequados à sua própria idade tem um QI abaixo da média. A fórmula é:

— Idade Mental

— Idade Cronológica

X 100

Suponha, por exemplo, que uma criança cuja idade cronológica seja de 5 anos, poss resolver todos os problemas para as idades de 5 e 6 anos, mas nada além deste nível Portanto, ela tem uma idade mental de 6 anos e uma idade cronológica de 5 anos, que dá um Ql de 120:

÷ X 100=120

Uma criança de 6 anos que tenha uma idade mental de 4 anos terá um 01 de 67, e as sim por diante.

Os itens para cada nível de idade foram selecionados cuidadosamente para re presentar a habilidade média das crianças daquela idade, de modo que a criança médi será capaz de resolver os problemas do seu próprio nível de idade, mas não resolver aqueles acima do seu nível de idade. A criança média tem uma idade mental corres pondente à sua idade cronológica e um QI de 100. Portanto, o Ql médio é sempre 101 para crianças de qualquer idade. Não há nada de mágico quanto ao número 100 com uma média; ele apenas é uma convenção.

A seleção das provas ou ítens a serem incluídos nos testes tem sido grandernenti influenciada pelo pensamento de Binet e Simon. Eles acreditavam que a inteligenci fosse, basicamente, julgamento:

Parece-nos que na inteligência há uma faculdade fundamental... Esta faculdade é o julga. m.nto, também chamado bom senso prático, iniciativa, a faculdade de adaptar-se às cir cunstâncias. Julgar, compreender e raciocinar bem; estas são as atividades essenciais da in teligência (Binet e Simon, 1916, p. 24).

Os testes que eles desenvolveram, baseados nesta concepção de inteligência, fo ram muito sobrecarregados com testes de compreensão, questões de raciocínio, definições de palavras e assim por diante.

O teste de Binet-Simon logo foi trazido para os Estados Unidos, traduzido e revisto por muitos pesquisadores. A melhor revisão conhecida é a Stanford-Binet realizada primariamente por L. Terman e sua equipe na Universidade de Stanford.

Na medida em que os testes de Binet e seus derivados nos Estados Unidos enfatizaram sobremaneira as habilidades verbais, houve um movimento entre os interessados em testar a

inteligência, a fim de desenvolver testes que pudessem abranger as mesmas habilidades fundamentais, sem recair na habilidade verbal. Os assim chama dos testes de desempenho foram incluídos nas baterias de testes de D; Wechsler, sen do o mais conhecido dentre eles, a Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (Wechsler lnteliigence Scales for Children), ou WISC. Os testes de Wechsler são cons tituídos metade por provas de desempenho e metade por provas verbais. O desempe nho da criança nas duas partes do teste pode ser avaliado separadamente, de modo que é possível detectar que tipo de item a criança realiza melhor ou pior.

Outros testes de desempenho foram projetados para ser "independentes da cultu ra" ou "culture fair". Argumentou-se que qualquer teste verbal é inerentemente inadequado para crianças provenientes de ambientes culturais diferentes daqueles das crianças para as quais o teste fora originalmente padronizado. A esperança era que fosse possível descobrir algum tipo de teste não-verbal, igualmente adequado para todas as crianças, não importando suas culturas. Destes testes, o mais famoso é o Teste da Fi gura Humana de F. Goodenough, que simplesmente pede à criança para desenhar uma figura de um homem e de uma mulher. O desenho da criança é avaliado em termos da quantidade normal de detalhes e elaboração encontrada nos desenhos de crianças da quela idade. Presumivelmente, uma vez que todas as crianças observam pessoas, pode-se assumir que todas elas tenham a experiência básica necessária para realizar o teste. Há outros destes testes "independentes da cultura" embora nenhum deles seja muito usado atualmente, pela simples razão deles terem se mostrado menos preditivos que os testes de Qi mais padronizados.

ALGUNS PRESSUPOSTOS

O próprio Binet não assumiu que a inteligência, como medida pelos testes, é algo fixo. Ele argumentou que a inteligência da criança é um produto da experiência e poderia ser modificada. Tudo que ele tentou fazer foi avaliá-la num determinado momento. Contudo, aqueles que desenvolveram e revisaram os testes de inteligência nos Estados Unidos, em sua maioria, realmente assumiram que a inteligência é fixa. Presumiu-se que uma criança herdasse uma certa quantidade de habilidade de seus pais e esta ha bilidade era concebida como sendo apenas levemente afetada pelo ambiente subse qüente (ver a excelente discussão sobre este problema feita por J. McV. Hunt). Não há nada no conceito de inteligência, medida pelos testes padronizados, que nos obrigue a acreditar na inteligência fixa, pré-determinada. E perfeitamente possível pensar, como Binet, que os testes meçam meramente o status presente da criança (ou adulto), não seu status permanente. Mas você deve levar em consideração que muitos dos elabora dores de testes e teóricos do assunto nos Estados Unidos realmente acreditam numa inteligência fixa e que sua crença tem, de certo modo, se tornado ligada aos testes em si. Conseqüentemente, quando se diz a uma senhora que seu filho foi testado e que tem — digamos — um Qi de 85, é possível que ela fique muito perturbada. Os pais pensam que seu filho é, de certa maneira, permanentemente limitado. De fato, se e é o caso ou não — se o QI é fixo ou não — é algo que tratarei com maior atenção a seguir, neste capítulo.

Uma outra conjectura subjacente a muitos testes, de uma f ou de outra, é que o desenvolvimento da inteligência é mais um processo quantitativo que qualitati Binet e Simon, tanto quanto outros colaboradores de testes, reconheceram que há mudanças na maneira de pensar que são subjacentes ao aumento de conhecimentos e informações, mas eles se interessavam basicamente, no ritmo pelo qual a criança ac mulava conhecimentos e

informações, não no processo pelo qual ela alcança isto. T ênfase nas diferenças de ritmo de desenvolvimento coloca, inevitavelmente, gran ênfase nos aspectos quantitativos do Crescimento intelectual: Quantas coisas a crianç sabe, em comparação a outras crianças de sua idade?

Uma vez mais, não há nada sobre o conceito de inteligência que nos exija coloca esta ênfase na quantidade de conhecimentos ou informações, ao invés de enfatizar o processos pelos quais o conhecimento é obtido. Podemos desenvolver testes de funcionamento relativo baseados na teoria de Piaget e, de fato, tais testes têm sido desenvolvidos. Como nos testes padronizados, o desempenho da criança nestes teste piagetianos é comparado ao desempenho “normal” ou “esperado” para uma criança de sua idade, mas os resultados dos testes não tencionam rotular uma criança como adiantada, retardada ou média. Ao contrário, os testes baseados em Piaget são plane jados de modo a possibilitar um diagnóstico do nível de pensamento da criança, ou se ja, dizer algo sobre onde ela se encontra na seqüência de desenvolvimento,

Uma diferença adicional entre os testes baseados na teoria de Piaget e os testes padronizados de inteligência é o tipo de itens que são selecionados para os testes. Nos testes padronizados de Ql, como Binet e Simon assinalaram, há um esforço para incluir itens que abarquem domínios gerais do raciocínio e julgamento. Mas são escolhidos itens individuais por terem uma propriedade particular: metade das crianças de uma determinada idade pode passar neles, a maioria das crianças mais novas não pode, e a maioria das crianças mais velhas consegue resolvê-los. Entre as questões que usam este Critério, há algumas que envolvem raciocínio:

Um velho se queixava de que ele 1 não podia mais andar em volta do parque, como costumava; ele dizia que só poderia ir até a metade e voltar. O que há de tolo nisto?

E há itens envolvendo classificação, tais como: “No que uma maçã e uma laranja são parecidas?” Estes itens podem tocar em aspectos da seqüência de desenvolvimento cognitivo que Piaget delineou, mas eles são escolhidos não por se relacionarem a importantes seqüências desenvolvimentais mas sim, por terem a propriedade de se rem realizados por somente cerca de metade das crianças de uma determinada idade. Os testes baseados na teoria de Piaget, por outro lado, envolvem itens escolhidos especificamente por refletirem a seqüência do desenvolv,mento cognitivo.

Assim, os testes piagetianos são baseados em uma teoria do desenvolvimento, en quanto que a maioria dos testes padronizados de QI não o são, e os testes piagetianos enfatizam a localização da criança em uma seqüência de desenvolvimento, enquanto que os testes padronizados enfatizam as diferenças entre crianças de uma determinada idade.

DESEMPENHO VERSUS COMPETÊNCIA

Se você acredita que a inteligência é fixa — algum tipo de habilidade que está determinada ao nascer — então o que você procurará será um teste que, de certo modo, envolva aquela capacidade herdada fundamental. Mesmo se voce acreditar que os tes tes medem apenas a habilidade corrente da criança, voce buscara um teste que lhe forneça suas capacidades subjacentes — o que ela pode fazt sob as melhores cir

cunstâncias. Mas, inevitavelmente, qualquer teste pode medir apenas o desempenho. Nós podemos ver somente o que a criança faz quando lhe perguntamos algo ou lhe damos um problema para resolver. Não podemos vê-la por dentro e determinar quão bem ela poderia se sair sob circunstâncias ideais.

E importante ter sempre em mente que todos os testes são medidas de desempenho e que este será afetado por inúmeros fatores subjacentes à sua competência. A criança pode não se importar com você ou com seu teste chato. Ou ela pode estar muito ansiosa por agradar, e sua ansiedade pode interferir em sua habilidade para atuar bem. Assim, a motivação da criança, qualquer que seja ela, levará a uma série de diferenças. Há, também, a possibilidade da interferência de vários outros tipos de viés. Se você, como examinador, precisa fazer um julgamento sobre o acerto de uma res posta da criança, então seus sentimentos em relação à criança podem influenciá-lo. A menos que você seja cuidadoso, a irritação para com uma criança ou a simpatia espon tânea por uma outra pode afetar o modo como você avalia o teste ou a quantidade de tempo que você dá à criança para responder. Os testes são supostamente padroniza dos para evitar tais vieses mas, sem dúvida, alguns realmente permanecem.

Um outro tipo de viés pode ser encontrado nos testes em si. Se nós usamos um teste de vocabulário desenvolvido originalmente para crianças de classe média, a fim de avaliar a competência lingüística de uma criança, este teste nos dará uma idéia falsa da extensão do vocabulário das crianças de gueto. A criança de gueto pode até conhecer muitas palavras, mas não as palavras daquele teste específico. Tem havido inúmeros argumentos na literatura, exatamente neste sentido, a respeito da carência das crianças pobres na maioria dos testes padronizados. Argumenta-se que a criança pobre, mesmo que esteja motivada na situação de teste e mesmo que sua competência fundamental seja elevada, inevitavelmente irá pior nos testes de classe média.

Alguns destes vieses e problemas motivacionais têm sido estudados diretamente, de modo que temos alguma idéia de quanto tais variáveis podem interferir. Contudo, mesmo quando são feitos todos os esforços para igualar a motivação e remover os vieses tanto quanto possível, nós ainda estamos medindo apenas o desempenho. Quando nós eliminamos alguns dos fatores motivacionais ou vieses, podemos trazer o desempenho e a competência mais perto um do outro, mas o desempenho é tudo que podemos realmente observar e avaliar.

O QUE OS TESTES PREDIZEM

Para muitos psicólogos, a questão realmente crucial com relação a qualquer teste é: O que ele prediz? Um teste com excelentes fundamentos teóricos, com uma área de intenção claramente definida, mas que não prediz, é de pouco uso. Eu posso, por exemplo, medir o comprimento de seu dedo mínimo com grande precisão e segurança. Mas quão útil é esta informação? O mesmo é válido quanto a um teste de 01. A menos que um dado resultado de teste esteja relacionado, de alguma forma, a Outro compor tamento da criança, ele é de interesse limitado.

De um modo geral, os testes de QI têm sido excelentes preditores do sucesso es colar. A correlação entre resultados de testes de QI e o desempenho de crianças na es cola á cerca de 0,60. Isto significa que, embora algumas crianças com altos resultados nos testes de 01 possam ter um desempenho escolar insuficiente, e algumas com re sultados inferiores

possam ter um excelente desempenho escolar, de um modo geral as crianças que têm os resultados mais altos nos testes de 01 também estarão entre as que alcançam melhor realização escolar e aqueles cujos resultados em testes de QI foram baixos, estarão entre as de pior realização.

Há muitos aspectos desta relação que devem ser compreendidos. Primeiro, ao dizer que há uma correlação de 0,60 entre resultados de 01 e desempenho escolar, não estou dizendo que o QI cause ou torne possível o desempenho escolar. Tudo o que nós sabemos á que os dois tendem a variar em conjunto. Segundo, em escolas tradicionais o Qi está relacionado à realização e aos graus, mas não sabemos se haveria ou nã uma correlação semelhante entre o QI e o desempenho em uma escola "livre", ou e uma de configuração menos convencional. Entretanto, eu suspeito que haveria ao m nos uma modesta correlação, pois qualquer tipo de escola exig tipo de habili dades cognitivas, da mesma forma como os testes de Qi. De um modo geral, o test de QI parece medir algo que é necessário, mas não suficiente para o desempenho es colar.

Os resultados de 01 têm sido bons preditores de outros fatores que não o desempenho escolar. O desempenho em qualquer situação competitiva requerendo raciocínie compreensão pode ser predito, em certa medida, por resultados de Qi. Por exemplo, o sucesso em vários tipos de empregos pode ser predito, em parte, pelo QI. Mas, no vamente, o teste de QI parece medir apenas um dos muito fatores necessários para a realização na escola ou no emprego.

De um modo geral, eu considero razoável dizer que os testes de QI estão medindo algo interessante, mas nào estou sugerindo que eles estejam medindo tudo o que po deríamos estar interessados com relação ao desenvolvimento cognitivo ou sobre a motivação de realização da criança, sua ansiedade, ou qualquer outro fator que possa afetar a aprendizagem e a realização. Mas, o fato de que um teste de QI não mede tudo o que é importante, não significa que devemos jogá-los fora. Na pior das hipóteses, o resultado é um indicador útil do desempenho intelectual corrente de uma criança, em comparação ao desempenho de seus companheiros.

FATORES QUE INFLUENCIAM OS RESULTADOS NOS TESTES DE QI

Influências genéticas

As influências genéticas na inteligência constituem um assunto muito complexo e controverso, como sem dúvida você já sabe. A questão reduz-se a algo como: Em que medida a variação do resultado do 01 de uma pessoa em relação a outra é devido a heranças diferentes e em que medida esta se deve a ambientes diferentes? Seguindo este caminho, o problema básico é, obviamente, aquele que eu tenho levantado repeti- das vezes. A origem do comportamento observado é amplamente interna, amplamente externa, ou alguma combinação das duas?

As respostas a esta questão sobre a influência genética em resultados de QI são baseadas em uma série de fatos:

1. Os gêmeos idênticos criados juntos têm resultados de QI altamente correla cionados.

2. Os gêmeos idênticos são muito mais semelhantes um ao outro em 01 do que os gêmeos fraternos, mesmo quando incluímos apenas gêmeos fraternos de mesmo sexo.

3. Mesmo quando gêmeos idênticos são criados separadamente, desde uma tenra idade — o que não é muito freqüente — eles ainda têm resultados de 01 marcan temente semelhantes, embora não tão próximos como se tivessem sido criados juntos. Há, entretanto, algumas sugestôes de que pares de gêmeos que foram criados em famílias muito diferentes apresentam resultados que são mais diferentes um do outro do que no caso daqueles que foram criados em famílias de nível sócio-econômico seme lhantes.

4. O Ql de uma criança a pode ser melhor predito conhecendo-se o Qi da mãe verdadeira da criança, do que conhecendo-se o da mãe adotiva. Entre um grupo de mulheres que havia dado seus bebês para adoção, as mães com 01 mais alto tinham maior probabilidade de ter filhos com 01 mais altos, independentemente do tipo de família que havia adotado a criança.

5. Contudo, os QIs de crianças adotadas são bem mais altos que a média de QI de seus pais verdadeiros. Em geral, elas são adotadas por famílias de boa educação de

175

classe média e seus resultados de QI são, normalmente, bem acima da média. Entre as crianças adotadas, entretanto, as que possivelmente terão os mais altos Qis são as nascidas de mães com Qis relativamente altos.

Estes fatos bastante confusos sugerem que existe algum componente genético no que medimos com um teste de aI. A maior evidência disto é a alta correlação entre os resultados de 01 de gêmeos idênticos, mesmo quando eles não são criados juntos. Sa bemos que eles têm a mesma herança genética e, quando se mostram muito semelhantes em algum traço medido, como o QI por exemplo, isto sugere a influência ge nética. As estimativas da importância da influência genética variam, da sugestão de que 80% da variação nos QIs é devida a fatores genéticos, a uma estimativa mais con servadora, de cerca de 50%. Contudo, ninguém sugeriu que não há influência genética.

Não se sabe exatamente, em que os fatores herdados influem o desempenho nos testes de 01. Obviamente, não herdamos um resultado. Devemos, ao contrário, herdar alguns tipos de capacidades, rapidez de reflexos, de habituação, ou qualquer outra coisa. Por sua vez, estas habilidades herdadas afetam o ritmo segundo o qual aprende mos coisas, nossa habilidade de raciocinar rápida e corretamente, nossa habilidade de notar discrepâncias, etc. Temos muito que aprender antes que possamos ser mais pre cisos a respeito da influência genética na inteligência medida por nossos testes. O que podemos dizer agora, com certa segurança, é que tal influência existe.

Mas, mesmo quando a influência hereditária é grande, muito ainda poderá ser atribuído aos efeitos ambientais. Presume-se que a criança nasça com potenciais determi nados ou limitados por fatores genéticos. Como estes potenciais se realizam, ou enfim, se eles se realizam, é uma função do ambiente.

Influências Ambientais

Deixe-me apontar, primeiramente, algumas variáveis que sabemos estar relacionadas aos resultados de aI. Primeiro, é pertinente saber onde uma criança vive. Em média, ás crianças das áreas rurais têm resultados mais baixos que as crianças das áreas urbanas ou suburbanas, principalmente se as áreas rurais forem isoladas. De fato, há certa razão para se supor que em áreas rurais isoladas há um declínio do QI com a idade. As crianças mais

velhas em tais comunidades têm, em média, QIs mais baixos que as crianças mais novas da mesma localidade. Esta diferença sugere a possibilidade de que os ambientes rurais muito isolados possam ser suficientemente estimuladores para o desenvolvimento das primeiras habilidades cognitivas, mas não provêem a esti mulação suficiente para manter o nível de desenvolvimento normalmente encontrado em ambientes mais variados. Lima outra alternativa, embora bem menos provável, é que o Qi médio das crianças mais velhas é mais baixo porque as crianças mais inteli gentes, reconhecendo a falta de oportunidades, vão-se embora.

Uma segunda variável geral, considerada como consistentemente relacionada ao 01 é a classe social, embora talvez fosse mais preciso dizer a ocupação e educação do pai ou da mãe da criança, pois estes são os fatores que entram na determinação da classe social. Em geral, as crianças criadas em famílias de classe média têm resultados de 01 10 a 20 pontos mais altos que as crianças criadas em famílias de classe operária ou em circunstâncias pobres. As diferenças entre os grupos de classe social quanto a resultados de 01 não aparecem em bebês. Mark Golden e Beverly Birns verificaram, por exemplo, que não havia diferenças entre crianças pertencentes a diferentes grupos de classe social por volta da idade de 2 anos, mas que aos 3 anos tinham aparecido di ferenças significativas. As crianças do grupo social mais alto tinham resultados nos testes que eram 20 pontos superiores aos das crianças do grupo social mais baixo. Es ta disparidade ocorre a partir dos 3 anos e continua, e as diferenças parecem existir para todos os tipos de provas, ou seja, as crianças de ambientes pobres têm resultados mais baixos tanto nos itens não-verbais (desempenho) dos testes quanto nas partes verbais. Há diferenças paralelas entre grupos de classe social quanto aos seus desem

penhos nos testes baseados na teoria de Piaget. Assim, pode haver algo no que se re fere ao ambiente geral da classe média, comparado ao ambiente geral da classe baixa, que conduz a diferenças consistentes no desempenho. Se a diferença em desempe nho reflete ou não uma diferença na competência é um problema em discussão. Al guns têm argumentado que a maior diferença não está realmente na competência, mas sim na motivação (ver, por exemplo Ginsburg). A criança proveniente de ambientes po bres não vem a uma situação de teste com o mesmo desejo de sair-se bem, fazer o melhor que ela pode, como é típico a uma criança de classe média. Outros têm assina lado que, mesmo quando grandes esforços são feitos para tentar igualar as diferenças motivacionais, ainda são encontradas diferenças no desempenho (ver Lesser, Fifer e Clark). Este é um assunto importante que eu retomarei em mais detalhes no Capítulo 15.

Em última instância, nós sabemos que o tipo de ambiente no qual uma criança é criada, realmente afeta seu resultado de 01 e que a mudança pode ser bastante signifi cativa se ela for transposta de um ambiente severamente empobrecido a um que é normalmente rico. Um dos estudos mais famosos sobre este problema foi feito por Harold Skeels e é uma estária fascinante.

Durante a década de 30, Skeels estava trabalhando numa equipe de psicólogos, a serviço de vários orfanatos e escolas para retardados em Iowa. As crianças dos orfa natos eram quase todas ilegítimas e tinham sido colocadas nas instituições por ter sido impossível serem adotadas, ou porque havia certa preocupação — com base em tes tes de bebês — de que elas sofriam de retardo no desenvolvimento. As instituiçOeS ti nham crianças demais e forneciam muito pouca atenção pessoal ou estimulação inte lectual. O estudo eventual foi

sugerido por circunstâncias do acaso. Duas menininhas, ambas por volta de 1 ano e meio de idade, no início das observações de Skeels sobre elas, foram removidas de um orfanato para uma casa de crianças retardadas, visto que ambas agiam como estando no nível de 6 meses de idade e pareciam claramente ‘re tardadas”. Elas foram colocadas, por acaso, numa ala onde havia garotas retardadas mais velhas. Elas eram os únicos bebês na ala e as meninas mais velhas dispensaram- lhes grande estimulação e atenção. Vários meses mais tarde, quando Skeels visitou a instituição para retardados, ele ficou surpreso ao notar que as duas garotinhas apre sentavam uma aparência de normais. Quando re-testadas, elas obtiveram resultados equivalentes ao nível normal para sua idade e continuaram a parecer normais durante os dois anos seguintes. Eventualmente, elas foram mandadas de volta ao orfanato e, então, adotadas. Este evento casual sugeriu a possibilidade que algo semelhante pu desse ser intencionalmente feito com outras crianças dos orfanatos e Skeels foi capaz de persuadir administradores e agentes estaduais de que algo tão radical deveria ser tentado. Como resultado, 13 crianças dos orfanatos — todas com Ql entre 35 e 89 — foram transferidas para a instituição de retardados quando tinham cerca de 1 ano e meio. Todas as crianças eram consideradas inadequadas para adoção por causa do retardo mental óbvio e, provavelmente, teriam que ser de qualquer forma transferidas para a casa de retardados. Skeels simplesmente transferiu-as precocemente e colo cou-as nas alas para crianças mais velhas. Ao mesmo tempo, ele acompanhou um gru po de crianças aproximadamente comparáveis que permaneceram no orfanato. Dois anos após a transferência, as crianças que haviam sido colocadas na casa para retar dados (o grupo experimental) mostravam um aumento médio de 28 pontos no Qi, mas o grupo que permanecera nos orfanatos (o grupo controle) mostrava um declínio médio de 26 pontos no Ql. Como anteriormente, pelo fato das crianças no grupo expe rimental mostrarem uma melhora marcante, a maioria (11 das 13) foi colocada para adoção. Entretanto, Skeels não parou por aí. Vinte anos mais tarde, ele procurou achar todos os sujeitos para verificar quais tinham sido os efeitos a longo prazo de seu experimento.

QUADRO 10-1

DIFERENÇAS RACIAIS EM QI

Eu mencionei na parte principal do texto que há diferenças consistentes em resultados de Ql entre crianças criadas em famílias de classe média e as criadas em famílias pobres, sendo que a diferença média entre o grupo de classe social mais alta e o de classe mais baixa é de cerca de 20 pontos. Há, ainda, uma dife rença consistente entre os resultados de brancos e negros nos testes de 01. Em média, as crianças brancas obtêm cerca de 1 5 pontos a mais que as negras. Ob viamente, esta diferença tem provocado grande controvérsia, e com razão, visto que dependendo do modo com que você explique ou interprete este fato, ele terá uma maior influência nas atitudes sociais e na política. Para esclarecer a situação, se é que eu posso, deixe-me dar-lhe, primeiramente, o conjunto de fatos como nós o conhecemos agora e, em seguida, descrever algumas das explicações al ternativas que têm sido oferecidas.

Fatos

1. A diferença média entre negros e brancos é encontrada em inúmeros estudos, realizados tanto no norte quanto no sul dos Estados Unidos.

2. Contudo, a diferença não é encontrada entre bebês, ao menos em qual quer um dos testes disponíveis no momento. Não há, essencialmente, diferenças entre grupos raciais e de classes sociais durante a infância, com exceção de que as crianças negras apresentam um desenvolvimento motor, de certo modo mais rápido que as crianças brancas. A diferença entre negros e brancos em testes de 01 é notada primeiramente quando as crianças têm entre 2 e 4 anos.

3. Há diferenças de classe social dentro do grupo de negros, tanto quanto do grupo de brancos; em média, os negros de classe média obtêm resultados mais altos que os negros pobres, o mesmo ocorrendo entre os brancos.

4. O desempenho escolar é igualmente predito de forma adequada pelos testes de 01 em cada grupo: as crianças negras que têm altos resultados de 01 são mais propensas a ter um melhor desempenho escolar que as crianças negras com baixos resultados, o mesmo ocorrendo, uma vez mais, entre as brancas.

Explicações

1. A explicação mais controversa destes fatos é que há uma diferença ge nética entre os dois grupos raciais: os gens responsáveis pela produção de resul tados altos de 01 são mais comuns na comunidade branca. Realmente sabemos, como discuti em alguma outra parte do capítulo, que há uma contribuição ge nética importante para o resultado de 01 medido. Algumas pessoas, a partir des tes fatos levantaram a hipótese que, por ser a hereditariedade um determinante importante do QI medido, as diferenças entre negros e brancos, quanto ao 01, de vem ser devidas à hereditariedade. De certa forma, isto parece lógico, mas não é. E perfeitamente possível que os resultados individuais de 01 possam ser fortemente influenciados pela hereditariedade e que as diferenças grupais possam ser, inteira ou na sua maior parte, o resultado de diferenças ambientais. Deixe-me dar-lhe um exemplo que pode esclarecer mais este ponto. Suponha que você vá .a uma aldeia muito pobre no México (ou em qualquer outro país subdesenvolvi do) e estude a relação entre a alturj dos pais e a altura dos filhos. Você constata rá, sem qualquer surpresa, que a ltura é fortemente herdada; os fatores genéti cos são responsáveis por 80 ou 90% das variações de altura das pessoas da aldeia. Pais altos têm filhos mais altos que os pais baixos. Agora vá à cidade do México e faça a mesma coisa. Novamente você encontrará um forte fator co. Mas, então, meça a altura média das rianças na cidade e você de que as crianças da aldeia são, em média, bem mais baixas que as criança dade, e sabemos que esta diferença entre as alturas médias dos dois gr principalmente, uma função da alimentação. As pessoas na aldeia não sã nutridas e, portanto, não crescem tanto quanto as da cidade. Assim, teme situação em que o efeito maior na altura é genético dentro de cada grup(uma diferença de grupo que é, inteira ou na sua maior parte, um resultado d variável ambiental. O mesmo pode muito bem ser válido para as diferenç resultados de 01 entre negros e brancos. Dentro de cada grupo há, ainda, uma fluência genética importante, mas a diferença entre grupos pode ser, inteira te, o resultado de diferenças ambientais.

2. Vieses de teste também foram sugeridos como uma explicação da crença observada. O argumento é que os testes foram, originalmente, plane para brancos de classe média e que nunca foram padronizados para pobr para negros. Então, também, como os testes tendem a ser principalmente ve e como muitas crianças negras não falam o “inglês-padrão”, as crianças pc ter baixos desempenhos no teste quando, de fato, sua competência é igual, certo

ponto é provável que esta explicação seja verdadeira. Algumas das diferenças são, provavelmente, devidas a algum tipo de viés do teste, no sentido muitos testes padronizados de Ql não são construídos para atingir as criança diferentes ambientes culturais. Contudo, os testes ainda são preditores ade(dos do desempenho escolar, pois muitas escolas também não estão equipa para lidar com crianças de diferentes ambientes culturais. Mas, em minha nião, os vieses de testes não podem explicar as diferenças, pelas seguintes razões: primeira, todos os testes que conheço, não importando quão “indepenc te da cultura” eles são, mostram tanto diferenças raciais quanto de classe so Segundo, ao Contrário do que normalmente se espera, as diferenças maiores são obtidas em testes verbais. Em alguns estudos, há diferenças menores testes verbais do que em testes de desempenho,

Não estou tentando sugerir que não haja vieses. Ao contrário, quero enfatizar que, mesmo quando esforços heróicos são feitos para sobrepujar tais vieses, da é encontrada uma diferença. No melhor estudo conhecido, realizado Gerald Lesser e seus colaboradores, as crianças foram testadas por adultos sua mesma raça e ambiente cultural. Os testes foram reescritos a fim de inc apenas palavras igualmente disponíveis a ambos os grupos; o teste foi realiz em muitas sessões, com bastante tempo para que cada criança conseguisse 1 nhecer seu examinador, etc. Sob tais condições de teste o melhor que se ci seguiu planejar — houve diferenças muito grandes de classe social, tanto qui to entre grupos étnicos.

3. Isto nos deixa com uma noção muito geral que os ambientes dos dois grupos, de negros e de brancos, devem diferir em alguns pontos que têm influi cias importantes nos resultados de teste. A alimentação pode bem ser uma di tas influências ambieritais, As evidências sobre desnutrição certamente sugeri a importância da nutrição para o desenvolvimento físico adequado, que, por sua vez, pode afetar o funcionamento cognitivo da criança, tanto diretamente, ai tando o crescimento do cérebro, quanto indiretamente influenciando o alerta’ a motivação. Se os negros, como um todo, possuem dietas alimentares inferior às dos brancos ou não possuem eu não sei, embora esteja clara, proporcion mente, a existência de muito mais pobres entre a população negra nos Estacj Unidos, além de sabermos que os pobres tendem a ter dietas inadequadas. Necessitamos de mais pesquisas para esclarecermos esta questão.

178

Por outro lado, pode haver aspectos do ambiente físico interpessoal que sejam diferentes em aspectos importantes. A afirmação típica é que o ambiente ini cial da criança negra é “empobrecido”, embora o significado do termo neste contexto não seja de todo óbvio. Está claro que a criança negra é propensa a ex perimentar uma estrutura familiar diferente (mais freqüentemente, com ausência de figura masculina), é mais passível de ser pobre e de ser sujeita a mais precon ceitos e rejeição dos outros, o que pode levar a um tipo bastante diferente de auto-imagem. Pode haver também, estilos de ensino e interação diferentes nas famílias negras e pode se distinguir diferentes valores a serem aprendidos, em bora a evidência aqui não seja tão clara.

De um modo geral, embora não possamos, em termos lógicos, rejeitar a hipótese de haver uma diferença genética, parece-me que há uma forte razão para se supor que a diferença é em grande parte, senão inteiramente, o resultado de diferenças ambientais. Entretanto, temos um longo caminho até sermos capazes de descrever os efeitos ambientais com alguma precisão.

Ele verificou que todas as 1 3 pessoas que haviam estado no grupo experimental eram auto-suficientes; nenhuma delas estava numa instituição. Do grupo controle, quatro ainda estavam em instituições de algum tipo e uma havia morrido em uma instituição para adolescentes retardados. Em média, o grupo experimental tinha completado o curso secundário (uma tinha completado a universidade), enquando que os sujeitos do grupo controle tinham, via de regra, completado menos que três anos de escolarização. Os sujeitos do grupo experimental tinham, portanto, se tornado adultos instruídos e auto-suficientes. Os sujeitos no grupo controle eram ainda um peso para a socieda de, de um modo ou de outro. Quando empregados, normalmente conseguiam traba lhos não-especializados e, na maioria dos casos, mal supriam seu sustento.

Há várias conclusões a serem tiradas deste estudo. Primeira, nós não podemos predizer o QI de uma criança a partir do índice de seu desenvolvimento quando bebê. Na maioria dos estudos, não há uma forte correlação entre eles. Não é senão por volta dos 3 ou 4 anos que os resultados de Ql se tornam indicadores do desempenho posterior da criança. Segunda, o ambiente obviamente importa, embora este est nos diga exatamente quais aspectos são importantes. Os bebês que, aparent poderiam ter se tornado membros atuantes normais da sociedade, podem níveis subnormais por serem criados em orfanatos e instituições. Isto não sig claro, que todas as crianças que atuam num nívesubnormal possam ser nor outras circunstâncias. Há algumas crianças cujo potencial é baixo, não importa ja o ambiente, embora se possa presumir que mesmo para eles a quantidade muiação disponível levará a algumas diferenças.

Variações nos Ambientes Familiares

Embora estejamos bastante longe de sermos capazes de especificar precisa quais as variações no ambiente familiar que provocam diferenças, algumas concl gerais são possíveis a partir de um corpo crescente de evidências. N. E. Freebur T. Payne, após uma revisão das evidências de inúmeros estudos, concluíram q pais cujas crianças têm resultados mais altos em medidas de aI, também esperar seus filhos tenham um bom desempenho, que se desenvolvam rapidamente e se çam para ensinar-lhes novas palavras e outras habilidades que possam ajudá-los pressionam seus filhos a terem sucesso.

Outros aspectos da interação mãe-filho também estão correlacionados com da criança, bem como com o sucesso escolar. Robert Hess e Virginia Shipman mc ram, numa série famosa de estudos, que as mães que davam instruções precisas forços positivos consistentes, tinham filhos com QIs mais altos que as mães cuja tratégias de ensino não eram tão boas. As mesmas mães também diferiam, no Hess e Shipman chamaram de técnicas de controle. Algumas mães usam um estilo perativo. Elas dizem aos filhos o que fazer e o que não fazer, com poucas exp ções: “Faça isso porque eu disse”, “Quando você for a escola, sente-se, fique quiE obedeça a professora”. Outras mães realmente dão explicações e baseiam seus a mentos nos sentimentos de seus filhos ou nos sentimentos de outros: “Você mag sua irmã se fizer isto”, “Você não pode ficar de pé enquanto o ônibus anda porqu ele parar de repente, você pode cair e se machucar bastante”, e assim por diante, geral, Hess e Shipman verificaram que as crianças cujas mães utilizavam explicaçà ap aos sentimentos tinham filhos com QIs mais altos e melhor desempenho colar.

Características Específicas da Criança

Há algumas qualidades importantes da criança que também estão correlacionadas com o Ql. Novamente, a natureza da relação causal não é sempre clara, mas as c lações são interessantes.

Não há diferenças entre meninos e meninas nos testes padronizados de ai. Comente, eu não registro não -diferenças, mas esta é importante, por diversas ra, óbvias. Não há, absolutamente, diferenças sexuais na habilidade geral, medida p testes padronizados, Há diferenças nos padrões de habilidades: os meninos sãO lhores em certas provas cognitivas específicas e as meninas são melhores em ou Descreverei estas diferenças mais exaustivamente no Capítulo 16.

As crianças primogênitas (incluindo filhos únicos) têm, em geral, Qls sensivelm mais altos que os últimos filhos das mesmas famílias. A diferença não é muito grande, mas ela é ressaltada de várias maneiras. Por exemplo, em um estudo famoso gênios" na Califórnia, durante as décadas de 20 e 30, L. Terman verificou que der a porcentagem das crianças com QI a nível de gênio, que ele foi capaz de localiza freqüência de primogênitos era muito mais alta do que se poderia esperar em func do acaso. O modo mais óbvio para explicar este achado é notar que a criança prin gênita, em qualquer família, é propensa a receber mais atenção, há maior probabilid de brincarem e conversarem mais com ela e dela receber ensinamentos mais espec cos que uma criança não-primogênita, talvez, em parte, porque o processo como todo seja novo e excitante para os pais e também porque há apenas uma criança a gir atenção. Os bebês não-primogênitos têm que competir com as crianças mais lhas, pelo tempo e atenção.

1 Uma observação a esta afirmação pode ser necessária, sob circunstâncias especiais Em um estudo rec Ramey, CampbeH e Nicholson verificaram a existência de correlações substanciais entre os resultados d tes em bebês e os resultados de 01 aos 3 anos, para um grupo especial de crianças. Todos os sujeitos vam submetidos a um programa maternal desde a idade de aproximadamente 6 meses e ai permaflec ate ao menos os 3 anos, Para estas crianças então, o ambiente foi extremamente constante e, sob esta cunstâncias, os testes de bebês aparentemente prediziam os resultados posteriores em testes deQi.

QUADRO 10-2

OS EFEITOS DA ESCOLARIDADE NOS RESULTADOS DE QI

Uma das questões intrigantes surgidas sempre que se fala sobre as influências nos resultados de 01 é se a escolaridade faz ou não alguma diferença, especialmente a escolaridade durante a infância ou no período pré-escolar. Mas nas décadas de 30 e 40, Harold Skeels e seus colaboradores na Universidade de Iowa realizaram séries completas de estudos sobre os efeitos do jardim de infância ou da escola maternal no desenvolvimento intelectual em órfãos institucionalizados. Em geral, encontraram que as crianças que haviam passado por experiências em escola maternal tinham um 01 levemente mais alto que aquelas que haviam per manecido na instituição. Mais recentemente, o programa nacional Head Start chegou ao mesmo conjunto de conclusões. De fato, é claro, o Head Start partiu da hipótese de que a escolaridade pode eliminar a suposta deficiência no desen volvimento intelectual, observada em crianças pobres (tanto de grupos minoritários quanto majoritários). A noção era de que o ambiente típico do lar da criança de nível baixo era insuficientemente estimulador e rico, e que o Head Start proveria a estimulação e

enriquecimento extra-necessários, dando às crianças uma oportunidade para melhorar. Mais recentemente, o mesmo tipo de lógica foi aplicado a uma idade mais tenra. Vários tipos de creches altamente experimen tais trabalharam com crianças durante os primeiros anos de vida, de sete a dez horas por da, cinco dias por semana. Em parte, eles prestavam um serviço às mães que trabalham e que não podem fornecer um cuidado particular adequado. Em parte, eles também estavam tentando determinar se tais experiências precoces em creches têm efeitos deletérios no desenvolvimento emocional das crian ças e se elas têm efeitos positivos no desenvolvimento intelectual da cnança.

Os resultados dos vários experimentos sugerem muitas conclusões. Primeira, é óbvio, a partir do grande número de estudos, que os resultados de 01 aumentaram após a experiência no Head Start (ver Bissell para uma breve revisão). Via de regra, os resultados aumentaram de 10 a 15 pontos. Não está claro, no entanto, se este aumento resultou de uma mudança na motivação, uma mudança na an siedade da criança frente à situação de teste, ou uma mudança genuína na com petência. Mas os resultados realmente aumentaram. Entretanto, um resultado igualmente típico foi o de que as crianças do Head Start, quando alcançavam a idade escolar, perdiam, gradualmente, qualquer vantagem que elas poderiam ter tido sobre seus companheiros que não participaram do Head Start, de sorte que, por volta do segundo ou terceiro graus, não podemos distinguir quais eram os grupos, usando os resultados em testes. Alguns programas experimentais têm proporcionado enriquecimento intensivo para as crianças, tão bem quanto algu mas intervenções no lar, visando produzir mudanças no 01 e no desempenho es colar. Tais estudos têm mostrado a manutenção dos ganhos por quatro ou cinco anos, embora a diferença não seja muito grande. (Os melhores destes estudos a longo prazo são os de Gray e Klaus; Weikart; e Deutsch). Mesmo assim, estes poucos estudos sugerem que um par de horas por dia numa pré-escola bem organizada, cuidadosamente planejada e intensiva, quando a criança tem 4 anos de idade pode produzir uma pequena mudança a longo prazo.

Os programas experimentais de creche também parecem produzir meios para muitas melhoras substanciais. A evidência mais expressiva provérn de um estudo de Halbert e Nancy Robinson, com um grupo de crianças sujeitas a um programa experimental de creche desde o primeiro ano de vida. As crianças eram provenientes tanto da classe média quanto da classe baixa, sendo o denominador comum o fato de que todas tinham a mãe trabalhando fora. Elas ficavam ce de oito horas por dia na creche onde se procurava proporcionar, o mais possí o enriquecimento de experiência intelectual, juntamente com experiências e cionais e sociais. Um grupo controle de crianças provenientes de lares o mais melhantes possíveis daqueles das crianças da creche, também foi estudado riodicamente. Os resultados foram que, por volta da idade de 18 meses o anos, havia uma diferença de 15 pontos nos resultados de 01 obtidos pelas cria ças que tinham estado na creche e aquelas que não haviam estado; os resultad das crianças da creche eram consistentemente mais altos. E o efeito parece ti sido maior nas crianças provenientes de famílias mais pobres. O estudo subsi qüente de algumas das crianças até a idade de 4 anos sugere que as crianças c creche mantinham os resultados de QI mais altos, ao menos at idade, embora o que acontece quando elas entram na escola ainda não é conhecido. Os Robinsons concluíram: “0 grupo de bebês sob cuidados enriquecidos, quand cautelosamente planejados e plenamente conduzidos, pode conseguir um deser volvimento cognitivo acelerado, especialmente durante a época do início do sui gimento das habilidades verbais” (Robinson e Robinson, 1971, p. 1681).

Outros estudos sobre os efeitos dos programas experimentais sobre o desenvolvimento intelectual das crianças, nem sempre têm mostrado tão grande diferenças quanto as encontradas pelos Robinsons, embora tenham mostradi consistentemente que as crianças pobres que experimentam um programa de en riquecimento de estimulação não mostram o declínio em 01 que é típico na his tória de testes em crianças igualmente pobres que não entram em qualquer tipc de pré-escola ou programa de estimulação.

As crianças saudáveis têm resultados mais altos que as crianças nâo-saudáveh isto é verificado com relação às doenças breves e às deficiências físicas a longo pra Eu já discuti a má nutrição exaustivamente no Capítulo 3, de forma que não prec abordar este ponto outra vez, exceto para assinalar que a nutrição da criança afet seu desempenho em um teste de 01. Mas, também temos evidências que, num det minado dia, a criança que tenha um resfriado ou esteja doente por alguma razão, obterá resultados tão bons em um teste de 01 quanto obteria em outro dia em que se sentisse melhor (ver, por exemplo, o trabalho de Honzink, MacFarlane e Allen)

A Situação de Teste

Eu já assinalei anteriormente que os sentimentos e a saúde da criança interfer na situação de teste. Um fator adicional é o aspecto do teste em si. Ha dois tipos resultados relacionados.

Primeiro, a natureza do relacionamento da criança com o aplicador pode interferir marcantemente no resultado, principalmente para uma criança pequena. Se o aplica for conhecido da criança, melhor ainda se ele for alguém com quem a criança tenha um relacionamento afetuoso, ela fará melhor o teste do que quando for testada por um desconhecido. A diferença pode ser de 10 a 15 pontos (ver, por exemplo, Sacks).

Segundo, o modo como o teste em si é aplicado interfere igualmente. Por exem

pio, quando você aplica o Stanford-Binet da maneira padronizada, você com questões e problemas resolvidos tipicamente por uma criança um ano mais no que está sendo testada no momento. Se seu sujeito puder manipular estes pri você aumentará o nível de idade dos problemas, continuando até que a criança das as provas ou questões de um determinado nível de idade. Uma conseqüênc

procedimento é que a criança tem maior sucesso no início. De acordo com este dimento, o erro se torna cada vez mais comum, à medida em que se caminha

nal, até que a criança seja incapaz de resolver qualquer dos problemas. Um p mento alternativo é misturar os itens fáceis com os difíceis, de sorte que a ca que a criança erra uma prova ou problema, você lhe dá um fácil, para assegurar se sinta bem sucedida, em alguns momentos da realização dô Você ta pode encorajar um pouco (ou muito) a criança e dar-lhe algum tempo (ou muito para que esta responda. Quando você combina todas estas coisas mais encoraja muitos elogios, bastante tempo, e intercala os acertos e erros, a criança obtém sultado mais alto, até 10 ou 15 pontos, em muitos casos (ver Zigier e Butterfj

Ambos resultados sugerem maior precaução ao interpretar os resultados d determinada criança em um único dia. A menos que você saiba bastante coisa

peito dos sentimentos e saúde da criança e sobre a qualidade do teste, será difí terpretar os resultados. O resultado do teste é representativo do melhor desem sob condições

desencorajadoras, ou mesmo, padronízadas? O fato do resulta criança variar de uma situação de teste para outra, por causa de seus próprios mentos e pela qualidade do teste em si, não significa que os resultados de teste, d modo geral, não sejam bons preditores. Um resultado individual ainda pode ser fato, provavelmente é) preditor do desempenho da criança em outras situações. você pode ser capaz de fazer uma boa previsão se você conhecer algo sobre as c ções do teste e sobre os sentimentos da criança.

QUADRO 10-3

PADRÕES DESENVOLVIMENTAIS NO DESEMPENHO EM TESTES DE QI

Eu já mencionei que há relativamente pouca consistência entre os resultados dos testes de desempenho em bebês e os testes de QI posteriores. Tem-se pen sado, entretanto que após a idade de 4 ou 5 anos, há uma estabilidade bastante considerável nos resultados de teste. Por exemplo, a correlação entre o QI na ida de de 6 anos e na de 10 anos é cerca de 0,75 (ver Honzik, MacFarlane e Allen), o que sugere um elevado grau de consistência ao longo do tempo.

Contudo, muito recentemente, R. B. MacCali, M. 1. Appelbaum e P. S. Hogarty fizeram uma análise bastante intrigante dos resultados de testes do estudo longi tudinal de Fels, sugerindo que por trás desta aparente consistência ao longo do tempo, há tanto padrões de mudança nos resultados dos testes quanto alguns padrões desenvolvimenta is interessantes.

McCall e seus associados examinaram os resultados de testes de todas as crianças que haviam sido testadas em intervalos regulares desde a idade de 2 anos e meio até 1 7 anos. Quando examinaram o padrão de resultados de teste para estes sujeitos, eles constataram que a maioria mostrou deslocamentos de 20 a 30 pontos sobre a amplitude de idade estudada e que aproximadamente

15% das crianças mostraram diferenças de mais de 40 pontos. Além disso, as mudanças sugeriam padrões distintos. Algumas crianças mostravam, regular- mente, fortes declínios nos resultados de Ql com o correr do tempo, algumas mostravam aumentos acentuados durante os anos pré-escolares e os primeiros anos escolares, declinando depois da idade de 10 anos, enquanto que os resulta dos de outras crianças permaneceram regularmente estáveis durante todo o pe ríodo estudado.

Duas descobertas adicionais tornam os resultados desta análise particularmente interessantes. Primeiro, os investigadores encontraram padrões nitida mente diferentes de comportamento dos país em famílias que tinham crianças cujos Qls aumentavam, em comparação com famílias nas quais as crianças mos travam algum tipo de declínio no Ql. As crianças cujos Qis haviam aumentado ti nham pais que eram tanto moderadamente restritivos, quanto punitivos em rela ção a seus filhos, para que eles se desenvolvessem rapidamente e tivessem êxi to. As crianças cujos Qls haviam decrescido tendiam a ser provenientes de fa mílias cujos pais enfatizavam pouco a importância do desenvolvimento das crianças e eram tanto severos quanto brandos demais nas punições de seus filhos. Estes resultados são consistentes com outra evidência, sugerindo que a ên fase familiar na realização está associada a resultados mais altos nos testes.

Segundo, McCall e sua equipe verificaram dois pontos de flexão nos padrões de resultado de testes para todos os seus grupos. O teste de desempenho das crianças tendia a mudar por

volta de 6 anos de idade e, novamente, por volta dos 10 anos. Obviamente, há muitas interpretações possíveis de tais achados, mas ao menos é interessante que estes pontos de flexão sejam semelhantes aos pontos assinalados por Piaget, como transições importantes no desenvolvimento cognitivo da criança.

Resumo

1. Os testes padronizados de Ql não medem todos os aspectos do desenvolvimento cognitivo da criança que poderiam nos interessar. Via de regra, eles não nos formam onde a criança se localiza numa seqüência de desenvolvimento lógico como o faria um teste baseado na teoria de Piaget. Contudo, sem dúvida, nos informam algo sobre o desempenho da criança em relação aos seus corr nheiros, bem como predizem seu desempenho extra-teste, como sucesso escolar, com alguma segurança.

2. Os resultados de testes são influenciados pela hereditariedade da criança, err ra ainda não saibamos precisamente quais são os fatores herdados que afetam seu desempenho. Entretanto, é opinião geral que de 50 a 80% das diferenças resultados de Ql entre os indivíduos são atribuíveis a diferenças em sua carga genética.

3. O ambiente desempenha um papei mais importante. Pode ser útil pensar q criança herde uma gama de habilidades potenciais, mas o nível em que ela mente atuará dentro desta gama dependerá do tipo de ambiente em que crescer. Alguns ambientes podem incentivar o crescimento máximo, outros dem inibir o crescimento e Outros ainda podem ser meio-termo. Sabemos qu crianças de famílias de classe média são mais propensas a ter Qls mais altos as crianças provenientes de famílias pobres, e que isto é válido para criar adotadas por famílias de classe média, tanto quanto para crianças nascidas i tas famílias. Há algumas hipóteses de que os tipos de oportunidades para ex ração que a criança tem sejam importantes e que os tipos de estimulação social e de ensino também interfiram.

4. O resultado de uma criança em um teste particular, num determinado dia, afetado por outras variáveis, tanto pelas que a criança traz para a situac teste (sua saúde, seu bem-estar e sua auto-estima) quanto pela ação do examinador.

5. Tenha sempre em mente que um teste de QI é, inevitavelmente, uma medida de desempenho. Não é uma medida de capacidade ou competência, embora, sob certas circunstâncias possa se aproximar a uma medida de competência. O que ele nos diz é quão bem a criança está atuando no momento do teste e sob as cir cunstâncias do teste. Como as crianças não mudam totalmente a cada dia, o re sultado do teste também é passível de predizer como ela se desempenhará em situações semelhantes, tal como na escola. Mas isto não nos diz quão bem ela teria atuado se ela tivesse sido criada em um ambiente diferente.

Leituras o Referências Sugou-idas

Binet, A. & Simon, T. The development of inteiligence in chi/dren. Baltimore: Williams & Wilkins, 1916.

Um dos documentos históricos básicos sobre os testes de inteligência, interessante apenas se a história é sua preocupação.

Bissell, J. S. Planned variation in Head Start and Follow Through”. Em J. C. Stanley (Ed,), Compensatory education for chi/dren, ages 2 to 8. Baltimore: Johns Hopkins Uni versity Press, 1 973.

Uma revisão histórica do Head Start e também dos efeitos das diversas tentativas de intro duzir tipos específicos de currículo nos programas Head Start.

Deutsch, M. Happenings on the way back to the forum: Social science, IQ and race diflerences revisited”. Harvard Educational Review, 1969, 39, 523-55 7.

Uma das diversas réplicas a um artigo de A. Jensen, no qual ele sugeriu que os progra mas de educação compensatória (como o Head Start) têm falhado porque as diferenças de QI entre as crianças pobres e de classe média e entre negros e brancos são amplamente de terminadas pela hereditariedade; Deutsch apresenta alguns resultados contrários, a partir de sua experiência com programas semelhantes ao Head Start,

Freeburg, N. E. & Payne, D. T. “Parental influence on cognitive development in early childhood: A review”. Chi/d Deve/opment, 1967, 38, 65-87.

Uma revisão muito boa e não muito difícil, com uma bibliografia excelente; não é completa mente atual mas abrange um número de importantes pesquisas sobre o assunto.

Ginsburg, H. The myth of the deprived chi/d. Englewood Ctiffs. N. J.: Prentice-Hall, 1972.

Uma argumentação maravilhosamente bem escrita tentando demonstrar que não há dife renças fundamentais na competência entre as crianças de diferentes classes sociais; uma argumentação contra os testes de Ql como correntemente padronizados e em favor de uma abordagem mais piagetiana.

Golden, M., Birns, B., Bridger, W. & Moss, A. “Social class differentiation in cognitive development among black preschool children”. Chh/d Oeve/opment, 1971. 42, 37-46.

Um estudo muito claro e muito bom sobre a relação entre a classe social e o QI; todos os sujeitos eram negros e foram acompanhados longitudinalmente pelo menos durante 3 anos; não muito técnico.

Gray, S. W. & Klaus R. A. “The earty training project: A seventh-year report”. Child Development, 1970, 41, 909-924.

Um dos melhores relatos dos efeitos a longo prazo de um programa experimental de escola maternal onde descobriu-se que mesmo após 7 anos as crianças ainda apresentavam efei tos de sua participação num programa pré-escolar enriquecido.

Hess, R. D. & Shipman, V. C. “Maternal influences upon early learning: The cognitive environments of urbari preschool children”. Em R. O. Hess & R. M. Bear (Eds) Early Educatiori, Chicago: Aldine, 1968.

A descrição menos técnica de um famoso e novo projeto de pesquisa no qual cerc mães e seus filhos foram estudados quando as crianças estavam com 4 anos de fim de se descobrir como as estratégias de ensino maternas são diferentes e co estratégias afetam o desenvolvimento cognitivo da criança; um artigo muito impo minha opinião.

rionzik, H. P., MacFarlane, J. W. & Allen, L. The stability of mental test perfo between two and eighteen years. Journal of Experimental Educa tion, 1 948, 17, 3

O relato principal de um dos estudos longitudinais clássicos, incluindo uma discus efeitos das variações temporárias em fatores como saúde e distúrbios familiares no penho da criança em testes.

Hunt, J. McV. Inte/ligence and experience. New York: Ronald Press, 1961.

Este livro é um marco que apresenta a evolução de nosso ponto de vista a respeito c ligência, desde o ponto de vista de que o QI é em grande escala her até a pers de que ele é maleável e amplamente influenciado pela experiência; reflete a influêncit ca de Piaget e inclui uma discussão excelente da história dos testes de inteligência origens da noção de uma inteligência fixa.

Lesser, G. S., Fifer, G. & Clark, D. H. “Mental abilities of children from different class and cultural groups”. Monographs of the Society for Research in Chi/c velopment, 1965, 30, (4, Todo o N°. 102)

Este é o estudo clássico sobre as diferenças de classe social nas medidas de QI entre grupos raciais ou étnicos: negros, porto-riquenhos, chineses e judeus; técnico, mas

McCall, R. 8., Appelbaum, M. 1. & Hogarty, P. S. “Developmental changes in rr performance”. Monographs of Society for Research in Chi/d Development, 1972 (3, Todo o N°. 150).

Este é o estudo discutido no Quadro 10-3. Há uma apresentação estatisticamente sofi da, mas a parte de discussão é de grande ajuda.

Robinson, H. B. & Robinson, N. M. “Longitudinal development of very young childr

a comprehensive day care program: The first two years”. Child Qevelopment,

42, 1673-1683.

Um estudo fascinante sobre um programa de creche experimental. O estudo é técnico tatístico, mas inclui uma boa descrição do programa em particular. Ele é especialmente cado para quem está interessado em programas de creches experimentais e nos eteiti ambiente sobre o desenvolvimento intelectual.

Sacks, E. “lntelligence scores as a function of experimentally estab social tjonships between child and examiner.” Journal ofAbnormal and Social Psych 1952, 47, 354-358.

Um dos primeiros e ainda dos melhores estudos sobre os efeitos do relacionamento ça-examinador sobre os resultados de testes de QI.

Skeels, H. M. “Adult status of children with contrasting early life experienC follow-up study.” Monographs of the Society for Research in Chi/d Develoí’i 1966, 31, (3, Todo o N°. 105).

Um estudo fascinante, descrito em alguns detalhes neste capítulo, no qual as crianç orfanatos eram temporariamente colocadas num lar para crianças retardadas e entao travam ganhos notáveis em Ql; se você quiser um artigo resumido, então consulte o publicado em F. Rebelsky & L Dorman (Eds), Chi/d development and behav,or, New Knopf, 1970.

Weikart, D. P. “Relationship of curriculum, teaching and learning in preschool e tion”. Em J. C. Stanley (Ed.), Preschoo/ programs for the disadVantaged, Ba

Johns Hopkins University Press, 1972.

Este é o relato do programa de Weikart para crianças pré-escolares pobres em Yp

Ig.

Michigan, Outro dos bons artigos a longo prazo sobre os efeitos da escolaridade precoce sobre o desempenho cognitivo das crianças. Inclui não apenas os resultados principais, mas discute algumas de suas implicações. Escrito para um público semi profissional e menos técnico do que outros relatos.

Z E., Abelson, W. D. & Seitz, V. ‘ factors in the performance of economically disadvantaged children on the Peabody Picture Vocabulary Test”. Chi/d Deve/opment, 1973, 43, 294-303.

O estudo mostra que a mera concordância do experimentador pode ter grande efeito sobre o desempenho da criança num teste de vocabulário.

Zigler, E. & Butterfield, E. C. Motivational aspects of changes in IQ test performance

of culturally deprived nursery school children”. Ch//d Deve/opment, 1968, 39 1-14. Um estudo excelente, embora bastante técnico, mostrando que o desempenho das crianças em testes de QI é bastante influenciado pela maneira na qual o teste é apresentado e que a “optimizaçâo das condições de teste pode levar a um aumento de cerca de 10 pontos em relação aos procedimentos “ padronizados”.

Capítulo 11 - Desenvolvimento das Relações Interpessoais

Mamãe, eu preciso de você.

Você é uma grande chata mamãe. Eu odeio você!

Não bata na sua irmã.

Eu nem preciso ajudá-lo nisso; você pode fazer sozinho.

Professora, professora, olha o que eu desenhei!

Eu não quero brincar com eles.Eles são meninos.

Se você falar novamente desse jeito comigo, você vai para seu quarto.

Eu já ouvi todas estas afirmações entre crianças e adultos — eu mesma já disse estas coisas! Todas elas refletem aspectos do desenvolvimento das relações interpessoais das crianças — sua ligação afetiva à sua mãe e aos outros, sua agressividade ou não agressividade em relação aos outros, suas relações com seus amigos. As interações interpessoais são importantes para o desenvolvimento das habilidades intelectuais e da linguagem da criança, como eu já enfatizei nos capítulos anteriores, mas elas também são importantes em si mesmas. As crianças precisam mais do que uma cabeça e uma língua para sobreviver. Elas também necessitam de relações afetuosas e sa tisfatórias com as outras pessoas ao seu redor e devem desenvolver estilos de intera ção que produzam tal satisfação.

O desenvolvimento do comportamento interpessoal da criança também é de im portância crítica para os pais. A agressividade e a dependência são, sob diversos aspectos, seus comportamentos mais visíveis, bem como aqueles que os pais sentem-se mais compelidos a controlar. As realizações cognitivas de uma criança podem ser notadas, podem ser interessantes, motivo de satisfação, mas elas não são tão passíveis de serem notadas da mesma forma que uma criança excessivamente agarrada aos pais. Muitos pais consideram que sua maior tarefa enquanto pais é treinar seus filhos a

se introduzirem, de alguma forma, na sociedade vigente e moldá-los de modo que seus comportamentos com os outros seja aceitável. Os pais, certamente, variam muito quanto ao que eles consideram um comportamento aceitável, mas o problema da so cialização da criança está sempre presente para todos os pais.

Para explorar esta área importante, nós enunciaremos pelo menos três tipos de questão o que:

1. Os comportamentos interpessoais das crianças mudam sistematicamente com a idade? Há progressões desenvolvimentais observáveis como no caso do desenvolvi mento cognitivo?

2. Em que medida as crianças diferem no comportamento interpessoal? Há algu mas que são mais agressivas ou mais afetuosas do que outras?

3. Até que ponto as experiências das crianças extremamente agressivas ou depen dentes diferem daquelas que são pouco agressivas ou dependentes?

A quarta questão, a questão por que, será discutiva no capítulo 12.

Na medida em que a teoria e a pesquisa sobre o desenvolvimento das relações in terpessoais não se preocupam com as mudanças evolutivas, a díscussão da seqüência geral é, aqui, menos relevante do que no caso do desenvolvimento cognitivo. Por isso, eu focalizarei cada uma das áreas separadamente: o desenvolvimento das ligações afe tivas e da dependência, da agressão e do relacionamento com os companheiros.

LIGAÇÕES AFETIVAS E DEPENDÊNCIA

Tendâncias Desenvolvimentais

Alguns estudos recentes propuseram uma descrição muito boa do desenvolvimen to das ligações afetivas durante o primeiro ano ou 18 meses de vida. Um dos estudos mais completos foi conduzido por H. Schaffer e P. Emerson com um grupo de 60 bebês escoceses e suas mães. Os bebês eram observados com suas mães em seus lares, do primeiro ou segundo mês até o 18° e as mães eram entrevistadas todo mês. Foram ob servadas três fases básicas no desenvolvimento das ligações afetivas da criança.

Liga ção afetiva indiscriminada: esta fase começa muito cedo. O bebê pode protestar quando é deixado no berço ou é separado da pessoa, mas parece nào ter impor tância quem esteja com ele. O protesto é igual se ele é deixado pelo experimenta dor ou pela mãe. No estudo de Schaffer e Emerson, este período durava até 7 me ses de idade (embora haja diferenças entre os bebês quanto à duração do período). Outros pesquisadores sugeriram que este período termina mais cedo, por volta dos 5 meses de idade.

Ligação afetiva específica: Esta ligação começa por volta dos 7 meses ou antes e tor na-se bastante intensa durante os três ou quatro meses seguintes. O bebê liga-se normalmente a uma única pessoa, muito comumente à mãe, e demonstra inquie tude quando sua mãe o deixa. O medo de estranhos geralmente aparece aproxi madamente um mês depois que a criança começou a mostrar esta ligação afetiva específica. Parece que há grandes diferenças individuais quanto à idade em que es te estágio começa. A criança mais nova que demonstrou uma forte ligação afetiva específica, no estudo de Schaffer e Emerson, tinha 22 semanas, mas diversos be bês não demonstram tal ligação afetiva até aproximadamente 1 ano.

Ligações afetivas múltiplas: Diversos meses após o início da ligação afetiva específica a criança começa a mostrar uma expansão da mesma, primeiro em relação a uma pessoa e, depois, a diversas outras. Por volta de 18 meses, a maioria dos bebês tem ligações com diversas pessoas (a mãe, o pai, irmãos e irmãs, avós, a babá, etc.). No estudo de Schaffer e Emerson, apenas 1 3% dos bebês permaneciam ativamente ligados a uma única pessoa aos 18 meses de idade.

É importante enfatizar que as idades propostas por Schaffer e Emerson como o mites entre os estágios são aproximadas. Os bebês diferem muito quanto à ida& qual eles passam de um estágio para o Outro. Além disso, a idade em que a cria apresenta uma ligação afetiva específica pode depender, em parte, de como esta li çâo é medida. Schaffer e Emerson utilizaram como medida a ligação da criança c sua mãe, o protesto da criança diante da separação e sua reação ao experimentac que era um estranho. Mary Ainsworth, que realizou um trabalho extenso e fascina nesta área, usou os sorrisos e a vocalização para os outros como medidas adicionai sugeriu que os protestos frente à separação da mãe (ou substituta) freqüentemei ocorrem mais tarde, após a criança já mostrar sinais de uma ligação afetiva específi através da maior quantidade de sorrisos e vocalizações para sua mãe do que para c

tras pessoas. Mas, a despeito da discussão a respeito de qual a idade cronológica p cisa em que começa a ligação afetiva específica, chegou-se a um acordo geral de q há três fases e que a maioria das crianças passa pelas três na ordem descrita ç Schaffer e Emerson.

Há muito menos informações a respeito dos padrões desenvolvimentais das li ções afetivas ou da dependência, após os 18 meses. Tem havido considerável quan dade de pesquisas sobre a dependência em crianças de escola maternal, mas pouc têm abordado questões desenvolvimentais. Contudo, parece que os sinais de protes diante da separação perduram até aproximadamente 4 anos e a partir daí declina acentuadamente. São observadas outras mudanças entre os 2 e 4 anos em crianças classe média que freqüentam escolas maternais, tais como:

As crianças mais velhas agarram-se menos à professora (e, provavelmente, também suas mães).

As crianças mais velhas são menos inclinadas a buscar afeto e contato físico com professora e mais inclinadas a buscar atenção e aprovação.

As crianças mais velhas são mais inclinadas a buscar a atenção e a aprovação de o tras crianças.

Estas mudanças sugerem que dos 2 aos 4 anos as crianças deslocam seu fo principal de ligação e dependência dos adultos para as outras crianças, embora is não ocorra abruptamente. Após os 4 anos, as principais informações sobre as tendê cias desenvolvimentais quanto à ligação afetiva provêm de estudos sobre as relaçõ entre companheiros, que eu discutirei depois neste capítulo.

Diferenças Individuais

Há enormes diferenças individuais, dentro dos limites das tendências desenvol mentais já descritas, tanto no que se refere ao momento da mudança de um estáç para o outro quanto na força e na ‘intensidade” das ligações afetivas das crianç Ainsworth distinguiu três grupos de bebês em seus estudos sobre as ligações afetiv iniciais: o de ligação segura, o de ligação insegura e o “desligado”. O bebê segui mente ligado mostrava todos os sinais positivos de ligação com sua mãe; ele sor quando via sua mãe, levantava os braços para ser pego, vocalizava mais com sua rn olhava para øla quando estava na sala, etc. Ao mesmo tempo, ele era capaz de dei sua mãe por breves períodos de tempo e explorar o ambiente, retomando ocasion mente para certificar-se de sua presença e ele não protestava sempre que sua ma deixava só por um determinado período de tempo. Este tipo de bebê, chorava men e parecia Contente. Segundo a descrição de Ainsworth, os bebês inseguramente 119 dos, choravam bastante, mesmo quando no colo da mãe. Eles exigiam a atençao rii terna, agarravam-se à mãe, e mostravam um desconforto considerável quando ela

deixava. Ainsworth sugere, finalmente, que algumas crianças nunca desenvolvem uma ligação afetiva com suas mães ou outra figura adulta específica. Todos os sujeitos de Schaffer e Emerson mostraram alguma ligação afetiva específica, embora a força e a duração de tais ligações pudessem variar consideravelmente. Parece razoável concluir que as crianças diferem tanto na intensidade quanto na qualidade desta ligação pri mária, bem como na velocidade na qual alcançam uma expansão das ligações em dire ção a outras pessoas.

Podem ser encontradas evidências adicionais de diferenças individuais em traba lhos com crianças de escola maternal. Parece haver pelo menos duas configurações di ferentes de comportamento. Primeiro estão os padrões de agarrar, estar próximo, to car e abraçar. Algumas crianças mostram suas ligações afetivas e dependência em re lação à professora da escola maternal (e, provavelmente, também em relação à mãe) sentando-se perto dela, querendo ficar em seu colo, de mãos dadas com ela, agarran do-se a ela, etc. Outras crianças buscam a atenção e a aprovação de suas atividades, mas não parecem querer ou necessitar uma aproximação ou um contato físico com ela. As crianças parecem manter-se bastante consistentes dentro de cada um destes con glomerados de comportamentos, pelo menos durante este período de tempo. Isto é, uma criança de 2 anos de idade que busca uma grande quantidade de aprovação da professora é passível de mostrar o mesmo comportamento aos 4 anos e uma criança de 2 anos que se agarra e abraça à professora é bastante inclinada a mostrar muitos destes comportamentos mais tarde.

Há, ainda, algumas evidências de que a criança que busca a aprovação e a atenção da professora também está propensa a buscar a atenção e a aprovação de seus cole— gas, enquanto que as crianças do outro grupo não. A criança que busca o contato físico está mostrando, num certo sentido, uma forma menos matura de dependência; ela ain da não ampliou suas principais ligações afetivas de forma a incluir seus companheiros. A criança que busca a atenção dos companheiros provavelmente também dará aten ção e auda a eles, enquanto que a outra não. Portanto, a criança que busca atenção es tá desenvolvendo relações recíprocas com seus companheiros desde os 2 ou 3 anos de idade, enquanto que a criança que permanece ainda fortemente (e, quem sabe, com insegurança) ligada aos adultos mostra um atraso no desenvolvimento das relações co os companheiros.

O que podemos dizer sobre a estabilidade de tais traços durante um longo períod de tempo? A criança que aos 2 anos mostra um padrão de ligação afetiva através d contato f(sicõ, será altamente dependente do adulto? Um estudo longitudinal muit bom sobre tais questões foi conduzido por Jerome Kagan e Howard Moss. Eles revisa ram as informações disponíveis sobre um grupo de crianças que haviam sido sujeito de um estudo longitudinal desde o nascimento até a idade adulta e verificaram que du rante períodos extensos como 6 ou 8 anos, havia considerável consistência em muito aspectos das ligações afetivas e dependência. Por exemplo, as crianças que na nomen clatura de Kagan e Moss apresentavam altos índices de “dependência afetiva’ (buscas aceitação, aprovação e afeição dos adultos) na idade pré-escolar, muito provavelmente aindà exibiam altos índices deste comportamento aos 8 e até aos 12 anos de idade. Acima dos 14 anos, havia um grau de consistência quase idêntico para meninos e me ninas. Mas, a consistência durante a adolescência e idade adulta era muito maior nas mulheres do que nos homens. Isto é, se você deseja predizer o nível de dependência de um adulto com base no conhecimento do tipo de criança que ele ou ela foi, você terá mais sucesso na predição para uma menina do que para um menino. Os meninos mos tram alguma consistência durante a meninice, mas não da adolescência à idade adulta, com a exceção de que os bebês passivos de sexo masculino têm mais probabilidade de se mostrarem homens passivos. Entre as meninas, as adolescentes que eram passi vas e dependentes dos adultos e mostravam pouca independência, quando adultas continuavam dependentes de seus pais, evitavam as possíveis situações ansiógenas, escolhiam empregos seguros e evitavam riscos em suas escolhas vocacionais.

Há muitas dificuldades metodológicas em qualquer pesquisa sobre “consistência da personalidade’ de forma que a consistência é um fenômeno raro. Suponha que vo cê observe um bebê que mostra todos os sinais de uma “ligação afetiva insegura” (para usar a nomenclatura de Ainsworth). Você assume que por trás do choro, o com portamento de agarrar-se é tanto uma importante ligação afetiva para com a mãe quanto, talvez, um sentimento de que, algum dia, esta ligação se acabe. Então, como você esperará que a criança se comporte aos 2 ou aos 8 anos ou ainda quando for um adulto? Se o medo da perda do relacionamento permanece o mesmo, como é este me do, em si? Existe alguma razão para se supor que acriança continuará a se agarrar? Não é provável que a criança aprenda outras formas de manter estes relacionamentos de um modo mais eficiente? Se isto ocorre, então haveria uma mudança no comporta mento externo observável, enquanto que a qualidade subjacente (inferida) permanece a mesma. O problema em se tentar estudar a consistência no decurso do tempo é decidir como medir a mesma ‘qualidade” em crianças de diferentes idades. Quando, num da do seguimento da pesquisa, como por exemplo no estudo de Kagan e Moss, nós nota mos que há apenas uma pequena consistência entre os homens quanto à dependência e passividade, nós não podemos concluir que não há um traço subjacente que unifica o comportamento do indivíduo, da infância à idade adulta. Tudo o que nós sabemos é que nossas medidas não chegam a discriminar tal traço. Não obstante, é útil sabermos algo a respeito da consistência do comportamento e sabermos que, nesta área, a consistência comportamental é maior para as mulheres do que para os homens.

Fatores que Influenciam as Ligações Afetivas e a Dependência

De onde provêm as diferenças individuais nas ligações afetivas e na dependência? As crianças nascem com diferentes propensões para as ligações afetivas? As diferen ças na força da ligação afetiva provêm das interações iniciais do bebê com a mae?

As diferenças individuais dos bebês, ao nascimento, provavelmente contribuem, de forma importante, no desenvolvimento das ligações afetivas. No capítulo 4 eu descrevi um estudo de Chess e Thomas quanto às diferenças temperamentais entre os bebês.

QUADRO 11-1

RESPOSTA MATERNA AO CHORO DOS BEBÊs

Um comentário que você deve ouvir freqüentemente das mães (ou pais) é que você não deve pegar um bebê no colo, imediatamente, quando ele começa a chorar. Se você faz isso, eles dizem, você o “estragará”. A idéia que eles fazem é que tudo que o bebê faz é chorar e você corre para pegá-lo, de modo que ele chorará mais e usará seu choro como uma forma de dispositivo de manipulação.

A pesquisa de Mary Ainsworth, que discuti também no texto, nos fornece um dos primeiros testes empíricos desta expectativa. No seu estudo mais recente, ela observou 26 pares mãe-bebê, todos de famílias americanas de classe média. Visitava-se a casa dos bebês três vezes por semana, desde que os bebês tinham 3 semanas até eles contarem com 54 semanas de idade, e cada visita durava por volta de 4 horas. Entre muitas variáveis, observou-se o choro dos bebês, a rapi dez e o estilo de resposta materna ao choro. Os resultados foram muito claros:

as mães que esperavam um pouco, antes de responder ao choro, tinham filhos que choravam mais freqüentemente do que as mães que pegavam o bebê mais prontamente. E, mais interessantes ainda são algumas evidências de que podem ser identificadas direções causais. Quando Ainsworth observou a responsividade materna ao choro do bebê durante um período de três meses e relacionou-a ao choro real do bebê durante o período seguinte, também de três meses, ela en controu uma relação consistente. Por exemplo, é provável que um bebê que aos 7 meses chorava muito frequentemente, tinha uma mãe que havia sido não-res ponsiva ao seu choro quando ele contava com 4 ou 5 meses de idade, A implica ção disto é que a mãe pode mudar seu estilo e velocidade de resposta ao choro de seu bebê e assim, o comportamento da criança também mudará; mas leva tempo para que o padrão do bebê se altere, em resposta à mudança do padrão materno. Ainsworth e seus colegas concluem:

Estas descobertas são, certamente, inconsistentes com a perspectiva daqueles que assumem que responder ao choro é reforçá-lo, que as mães que respondem pronta mente são mais passíveis de terem bebês "estragados", que choram mais, enquanto que as mães que recusam recompensar este comportamento,respondendo a ele se rão, elas mesmas, recompensadas por terem bebês que choram pouco. De acordo com nossos dados, o inverso é que é verdadeiro (Ainsworth, Beli e Stayton, 1972, p. 131).

Este resultado pode ser compreendido pelo menos de duas formas. Primeiro, nós podemos nos referir a todo o trabalho sobre esquemas de reforçamento e seus efeitos (ver quadro 1-2) e concluir que a mãe que responde lentamente ao choro da criança está estabelecendo um esquema de reforçamento parcial, e nós sabemos que é muíto provável que tal esquema produza um comportamento vi goroso e altamente resistente à extinção. Por outro lado, os resultados de Ains worth também podem ser entendidos em termos do desenvolvimento, por parte da criança, de um sentimento de "confiança", segundo as palavras de Erik Erik son. Erikson enfatiza que a primeira tarefa cognitivo-emocional da criança é o es tabelecimento de um sentimento de confiança básica. Se não há oportunidade para tal, então pode se desenvolver um sentimento de confiança. Quando a mãe responde prontamente ao choro de seu filho, ela pode estar garantindo à criança que o mundo (sua mãe e todo o resto) merece confiança por parte da criança em suas próprias habilidades de controlar o que lhe acontece.A mãe que não responde prontamente pode dificultar o desenvolvimento da confiança e segurança no bebê; este pode, então, ser mais ansioso e inseguro a respeito do mundo vindo a chorar mais.

Sem dúvida, nenhuma destas duas exphcações está inteiramente correta porque, como sempre, estão envolvidas outras relações complexas. Por exemplo, a mãe que responde prontamente ao choro de seu filho também o faz em relação ao seu gorjeio ou sorriso e outras interações sociais positivas, de forma que ele também pode reforçar todos estes comportamentos que podem ajudar o bebê a desenvolver modos de comunicação que são boas alternativas para o choro. En tretanto, o ponto importante da análise de Ainsworth é que a resposta imediata ao choro não encoraja o chorar, como pensam muitos pais.

Você pode se lembrar que eles identificaram três padrões, os quais denominaram o be bê "fácil", o bebê "difícil" e o bebê "de aquecimento lento". Estes três tipos de be bês parecem bastante semelhantes aos bebês "seguramente ligados", "inseguramen te ligados" e aos bebês "desligados" — o que ao menos sugere a possibilidade de que as qualidades temperamentais básicas da criança e as respostas maternas e estas qualidades podem

fornecer uma base importante para as primeiras ligações afetivas. Isto é, um bebê com uma ligação afetiva segura não a obtém simplesmente porque sua mãe é segura, afetuosa e atenciosa. Todos estes fatores são importantes, mas é muito mais fácil desenvolver uma ligação afetiva segura com um bebê de temperamento “fácil” do que com um de temperamento “difícil”. (Este é outro bom exemplo da im portância dos efeitos da interação no desenvolvimento).

Mas a forma como a mãe trata a criança também é importante. Ainsworth come çou seu trabalho estudando este aspecto do desenvolvimento das ligações afetivas e chegou a algumas conclusões interessantes. Ela descobriu que as mães que carrega vam pouco seus filhos no colo, (a não ser para alimentá-los ou trocá-los ou durante outro cuidado de rotina) mas que os carregavam ao colo com ternura e por bastante tempo cada vez e que respondiam contingentemente e consistentemente ao bebê, eram mais propensas a ter filhos que pareciam “seguramente ligados”. Em tal inte ração, o bebê tomava a iniciativa do contato, gorjeando, sorrindo ou levantando os braços e mostrava prazer quando estava no colo, embora não mostrasse muita tensão quando deixado.

Por Outro lado, as mães que carregavam mais freqüentemente (e por um lapso de tempo menor) seus bebês, tendiam a ter filhos que não respondiam positivamente e que protesta vam quando eram deixados — um tipo de comportamento obviamente ambivalente. As mães que são bruscas e bloqueiam suas tentativas de pegar o bebê no colo, têm filhos que respondem negativamente ao contato e que se contorcem para serem soltos (Ainsworth, Bell e Stayton, 1972, p.140).

Schaffer e Emerson também enunciam algumas conclusões a respeito dos fatores relativos à força da ligação afetiva da criança com sua mãe. Eles descobriram que os bebês, que eram cuidados exclusivamerite por suas mães, eram um pouco mais forte mente ligados a elas do que os bebês que eram cuidados por outras pessoas (mas, veja o Quadro 11-2 que apresenta algumas contra-evidências) e que dispendiam muito tem po e atenção com suas crianças, tinham bebês mais fortemente ligados do que aquelas que davam menosatenção. Eles também descobriram que o tipo de estimulação - falar ou pegar no colo, ou qualquer outra coisa - não parecia ser muito importante. Final mente, em seu estudo, as crianças que tinham muitas pessoas cuidando delas eram mais inclinadas a formar um maior número de ligações afetivas; elas evoluiam mais fácil e rapidamente do estágio da ligação afetiva singular para a múltipla.

Destes dois estudos, se torna claro que há alguma conexão entre o comportamen to materno e a qualidade ou força da ligação afetiva que o bebê desenvolve com ela. Mas note que, em ambos os casos, a maioria dos dados são de natureza correlacional.

QUADRO 11-2

O EFEITO DO EMPREGO MATERNO E DOS CUIDADOS ALTERNATIVOS SOBRE A LIGAÇÃO AFETIVA

Provavelmente você deve ter notado que, durante esta seção sobre o desenvolvi mento das ligações afetivas iniciais da criança, eu sempre falei da mãe como o adulto com o qual a primeira ligação afetiva é formada. E fácil, a partir disso, chegar à conclusão de que a separação da mãe, durante os primeiros meses de vida, terá sérios efeitos sobre o desenvolvimento das ligações afetivas da crian ça. Mas, ao que parece, em geral isto não é verdade.

A razão mais comum para a mãe separar-se do filho é o trabalho. Em 1969, nos Estados Unidos, aproximadamente 4 milhões de mães de crianças com me nos de 6 anos de idade trabalhavam meio período ou período integral. Muitas destas crianças eram cuidadas por uma outra pessoa — avó, tia, irmã ou irmão mais velho, pai ou vizinha — algumas eram reunidas num pequeno grupo e cui dadas num lar da vizinhança e ainda outras eram colocadas em centros (creches) de diversos tipos. Qual é o efeito de tal separação sobre a criança? Qual é o papel dos diferentes tipos de cuidados alternativos? Embora seja necessário uma maior quantidade de pesquisas, as descobertas acumuladas permitem algumas respostas possíveis.

Primeiro, as pesquisas recentes mostraram claramente que não é o fato da mãe trabalhar ou não trabalhar que importa para o bem-estar da criança, mas sim o tipo de cuidados substitutivos que lhe são dispensados. Em particular, não parece ser importante o fato do cuidado alternativo' ser estável. A criança parece capaz de formar uma ligação afetiva com sua família natural e com a outra pes soa que cuida dela, mas sua saúde mental e emocional será melhor quando não há uma série de mudanças em relação à pessoa que cuida dela (ver Moore).

Segundo, o cuidado substitutivo grupal, no qual há diversas pessoas cuidan do da criança (as " caregivers" segundo o termo de Barry Brazelton) necessaria mente não " dilui" a ligação afetiva da criança com sua mãe. O melhor estudo sobre este problema foi realizado por Bettye Caldwell e seus colaboradores. Eles observaram um grupo de crianças criadas em casá e compararam-no com um grupo de crianças que ficavam numa creche (todas as mães destas crianças tra balhavam). As crianças da creche geralmente eram introduzidas num grupo quando contavam 1 ano de idade e passavam a maior parte do tempo em que es tavam acordadas, cinco dias por semana, sob um cuidado grupal até que elas completassem 30 meses, quando então eram feitas as observações e testagens. As mães foram entrevistadas e observadas em suas próprias casas,interagindo com seus filhos. Os resultados deste estudo indicam que os bebês criados em casa não se mostravam, aos 30 meses, mais ligados a suas mães do que aqueles que freqüentavam as creches. O grau de ligação afetiva parecia ser mais uma função da qualidade da interação quando a mãe e a criança estavam juntas do que da quantidade de interação per se. As mães que proporcionavam uma esti mulação rica e afetuosa em casa, tinham filhos que eram mais seguramente liga dos a elas.

Mas, o estudo de Caldwell não nos diz muito a respeito do que acontece com a ligação afetiva em relação à mãe quando a criança é criada por diversas pes soas durante os primeiros meses de vida, quando normalmente está se desenvol vendo a ligação afetiva específica. Os sujeitos de Caldwell que freqüentavam a creche não entravam na mesma até que estivessem no período de desenvolvi mento das ligações afetivas múi portanto, esses já podiam ter estabelecido

Há algumas evidências, provenientes de outros tipos de pesquisa, de que o momento da separação durante o primeiro ano é importante. As crianças que são hospitalizadas para cirurgia, durante o primeiro ano de vida, mostram muita ten são e depressão se a separação ocorre por volta dos 7 meses, enquanto que be bês menores têm pouca dificuldade, o que sugere a possibilidade de que a sepa ração num período de ligação afetiva difusa pode ser mais fácil para a criança li dar do que a separação durante o período de ligação afetiva específica (ver Schaffer e Callender).

Nós precisamos saber muito mais sobre esta questão por razões óbvias, tan to práticas quanto teóricas. As respostas definitivas poderão afetar a decisão da mãe ir ou não trabalhar, ou o tipo de cuidado substitutivo a ser escolhido por mi lhões de mães que trabalham. Por ora, nós podemos dizer, com razóavel certeza que os cuidados alternativos — inclusive diversas pessoas cuidando da criança, como numa creche — não interferem na ligação afetiva da criança com sua própria mãe, se a separação ocorrer com 1 ano de idade ou mais tarde. Antes disso, nada podemo afirmar, com alguma certeza.

Ainda se faz necessária uma última informação. Marian A. Yarrow e seus co laboradores encontraram indicações de que a atitude materna em relação ao tra balho também é um fator importante na manutenção de seu relacionamento com a criança. As mães que não trabalham foi-a por causa de seus filhos mas que de sejariam ter ocupações independentes, têm filhos que mostram mais sinais de di ficuldades emocionais do que os filhos de mães que trabalham e se sentem reali zadas por isso ou mesmo os daquelas que trabalham, mas que desejariam não fazê-lo. Como um todo, os dois grupos cujos filhos parecem ter maiores dificul dades são aqueles em que as mães fazem o que não gostariam de fazer (ou fi cando em casa quando gostariam de trabalhar ou trabalhando quando gostariam de permanecer no lar). Novamente, estes dados se baseiam em mães que traba lham, mas cujos filhos têm mais de um ano de idade, de forma que nós não sa bemos se os mesmos resultados seriam verdadeiros para crianças mais novas. Mas, o estudo sugere que, sob determinadas circunstâncias, o não trabalhar é potencialmente tão perigoso para a criança quanto, em geral, se presume que a separação o seja.

O que nós sabemos é que as mães que dão bastante atenção a seus filhos, têm bebê mais afetivamente ligados a elas, mas nós não sabemos de que modo as relações s desenvolvem. O bebê se torna mais afetivamente ligado à sua mãe porque ela lhe dis pensa mais atenção ou a mãe dá mais atenção ao bebê porque ele é mais ligado a el (ou de temperamento “mais fácil”)? Neste caso, nós estamos um pouco melhor infor mados do que é usual, embora para ambos os estudos que acompanhavam as mães seus bebês durante um determinado período de tempo, as mães que davam mais aten ção aos seus bebês - antes que tivesse ocorrido a ligação afetiva específica - tinhan filhos que se mostravam, posteriormente, seguramente ligados, o que faz parecer qu o estilo de comportamento materno pode influir nesta situação.

As informações sobre os fatores que podem produzir diferenças individuais nas li gações afetivas ou dependência após a infância, são mais escassas e menos consis tentes. Em situações experimentais, as crianças que foram recompensadas por ato dependentes aumentam a quantidade de dependência e aquelas que sao punidas po isso, mostram um menor grau de dependência - ao menos em situaçOeS experimentais Mas, a transferência deste fato para uma situação de lar normal e dificil porque e ex tremamente difícil encontrar pais que sejam consistentes em suas respostas a qualque comportamento. Em geral, a criança e recompensada algumas vezes por comporta mentos dependentes e outras vezes ela é punida. Se a mãe tem tempo para dispensa

está sentada entre seus brinquedos. Mas ela pode ficar muito aborrecida se a criança exige atenção quando ela está quebrando ovos para fazer um soufflé. Este tipo com preensível de inconsistência comportamental torna impossível encontrarmos no lar ‘casos puros” de

recompensa ou punição pela dependência e assim, não é de se sur preender que os resultados das pesquisas sobre as relações entre as práticas educati vas utilizadas pelos pais e a dependência da criança também sejam inconsistentes. Em alguns estudos, famílias “calorosas” (afetivas, que expressam seus sentimentos, pre sumivelmente encorajam a dependência) têm crianças mais dependentes, enquanto que em outros estudos a rejeição estava associada a altos níveis de dependência. Tal vez no estudo mais conhecido a respeito, realizado por Robert Sears, Eleanor Maccoby e Harry Levin, as crianças mais propensas a se mostrarem muito dependentes eram as provenientes de famílias que relatavam tanto recompensar quanto punir a depen dência. (Certamente, estes resultados podem ter o efeito de um tipo de esquema de re forçamento parcial, discutido no Quadro 1-2). .

Há, ainda, menos informações sobre os tipos de experiências (no lar) que podem levar a uma dependência de tipo físico, em oposição a uma dependência mais “matu ra” como, por exemplo, buscar atenção ou aprovação. Na medida em que os estudos de observações no lar das interações mãe-criança ainda estão em prosseguimento (por serem longitudinais), nós somos capazes de estabelecer apenas umas poucas conclu sões. Eu suspeito, por exemplo, que um bebê “inseguramente ligado” pode tornar-se uma criança mais dependente de contato físico aos 2 ou 3 anos, enquanto que um bebê “seguramente ligado” pode mostrar formas mais maturas de dependência durante os anos pré-escolares. E de se esperar que as pesquisas sobre esta questão e sobre outras questões paralelas, cheguem a soluções proveitosas.

AGRESSÃO

Tendências Desenvolvimentais

São poucas as pesquisas que têm tratado das mudanças desenvolvimentais no comportamento agressivo, e a maioria delas apresenta evidências de mudanças nos tipos de comportamentos agressivos, ao invés de mudanças na intensidade ou quanti dade de agressão.

Um dos melhores estudos sobre as tendências desenvolvimentais já é antigo e foi realizado por Florence Goodenough (publicado em 1931) e não se baseia em observa ções ou experimentações, mas sim em diários coletados pelas mães, as quais anota vam todos os indícios de agressão por parte de seu filho, sua possível causa e as con seqüências. As informações acumuladas a partir destes diários sugerem diversas mu danças durante o período de 2 a 5 anos.

1. As crianças mais velhas experimentam, por mais ïempo, os efeitos decorrentes de sua agressão. Elas ficam de mau humor ou parecem sentir ressentimento por mais tempo que as crianças menores.

2. Os acessos de raiva diminuíram durante este período e são bastante raros de pois dos 4 anos.

3. As crianças mais velhas, especialmente as com mais de 3 anos, são mais pas síveis de se vingarem de outras crianças, ou mesmo dos adultos, de sentirem que fo ram tratadas injustamente, como quando lhe tiram um brinquedo.

4. Os motivos para a agressão parecem mudar nestas idades. Muito freqüentemen te, as crinanças pequenas (2 a 3 anos) são agressivas após conflitos com os pais, nos quais os pais

impõem sua autoridade. As crianças maiores (4 a 5 anos) são mais incli nadas a mostrar agressão depois de conflitos com irmãos, irmãs, companheiros de brinquedo, o que mostra, novamente, a mudança do foco em relação aos adultos para os companheiros, a qual ocorre por volta dos 4 ou 5 anos.

As observações de crianças de escola maternal mostram uma outra mudança, da agressão física para a agressão verbal. Uma criança de 4 anos provavelmente dirá alg como "Você é um grande chato 1" para a criança que derruba sua torre de cubos, a invés de atacá-la fisicamente.

Ao mesmo tempo, as crianças demonstram uma importante mudança em seu p drão de jogo, o que leva a algum impacto na quantidade de agressão. A forma mai comum de jogo das crianças menores de escola maternal é a brincadeira paralel na qual, diversas crianças brincam próximas umas das outras, mas cada uma em se próprio projeto. As crianças maiores mostram uma brincadeira Cooperativa co maior freqüência, na qual duas ou mais crianças participam do mesmo jogo ou traba lham no mesmo projeto. Os conflitos por causa do jogo ou por brinquedos são muit mais comuns na brincadeira cooperativa e há mais discussões e outras formas de a' gressão. Não há evidência de que as crianças de 4 ou 5 anos se tornaram mais agressi vas mas, simplesmente, pode-se obervar uma quantidade maior de agressão porque nesta idade, há mais frustração ou situações de conflito em suas vidas.

As mudanças desenvolvimentais na agressão após a idade de 5 anos raramente têm sido estudadas (se é que elas existem), de forma que há pouco a dizer. As infor mações disponíveis sugerem que a quantidade total de agressão continua a diminuii durante a adolescência, embora haja alguma possibilidade de que aumente a "fari tasia agressiva. Isto é, as crianças mais velhas podem aprender a ser agressivas poi imaginar ações agressivas de vários tipos, ao invés de mostrarem, abertamente, sua a gre ss iv ida de.

Diferenças Individuais

As discussões das diferenças individuais quanto à agressão são quase sempre do minadas por apenas um dos fatores importantes, ou seja, que os meninos mostram-se mais agressivos que as meninas em quase todas as medidas e em quase todos os es tudos. A diferença pode ser obervada bastante cedo, desde os 2 ou 3 anos e parece continuar existindo durante todo o ciclo vital. Há algumas sugestões de que as meni nas e mulheres podem ser mais agressivas verbalmente e há uma grande quantidade de evidências, mostrando que as meninas e as mulheres são mais ansiosas quanto a serem agressivas do que os meninos e homens. Mas, a mais evidente de todas estas diferenças é que os meninos e os homens são mais propensos a mostrarem agressões físicas abertas. (As várias explicações que foram oferecidas para estas diferenças se rão discutidas, em alguma extensão, no Capítulo 1 7).

Mas, nem todos os meninos são igualmente agressivos e nem todas as meninas são igualmente não-agressivas. Há variações dentro de cada sexo e há alguns indícios de que as diferenças são consistentes no decorrer do tempo. Isto é, um menino ou me nina que mostra uma grande quantidade de comportamento como bater, chutar, etc, aos 6 anos, provavelmente exibirá uma grande quantidade dos mesmos tipos de agres são física aos 10 anos; e, uma criança que mostra muita agressividade em relação a sua mãe (quer verbalmente como em expressões do tipo "Eu odeio você!" quer fisica mente como

batendo, mordendo, chutando) aos 4 ou 5 anos, provavelmente continuará mostrando ser muito agressiva em relação a ela, aos 10 anos de idade. A competição também se mostra consistente com o correr do tempo. Uma criança co de 4 ou 5 anos mostrar-se-á competitiva aos 10 anos e, entre as meninas, a competição posterior, por exemplo, aos 14 anos pode ser facilmente predita, a partir do compor tamento inicial. Entretanto, após a adolescência, as predições são melhores para os homens do que para as mulheres. No estudo longitudinal do Instituto Feis (Kagan e Moss, 1962), os meninos que eram encorajados a ser agressivos com suas maes, du rante a meninice e a adolescência, quando adultos eram mais passíveis de ficar rapida mente com raiva ou responder (através de gritos, resistência ou outros tipos de agres são verbal) ao se sentirem contrariados. Mas estas predições nao se mantem para as meninas, Isto é, não é possível se saber quanto ou qual tipo de agressao uma mulher a dulta mostrará, sabendo-se que a menina foi agressiva com sua mae aos 6 ou 12 anos.

Ainda um último ponto merece ser enfatizado. A dependência e a passividade são mais consistentes da meninice à idade adulta para as meninas, e a agressividade é mais consistente, durante o mesmo período, para os meninos. Assim sendo, o compor tamento que é “aceitável” para um dado sexo, é consistente nas diversas idades, en quanto que o comportamento inaceitável não é. Esta falta de continuidade torna-se mais acentuada entre a adolescência e a idade adulta, sugerindo que o impacto do es tereótipo cultural do comportamento ‘aceitável”, pode ser mais fortemente sentido durante a adolescência. Uma menina que é muito agressiva aos 6 anos e permanece aos 10 anos, pode mostrar um declínio na agressividade durante a adolescência e pode tanto ser quanto não ser agressiva quando adulta. Kagan e Moss resumem estes resul tados:

Mesmo as crianças que são criadas em famflias que não tentam sistematicamente moldar a criança em estrita concordância com os padrões tradicionais de papel sexual, respondem às pressões do ambiente extra-familiar. As meninas agressivas aprendem a inibir expressofs diretas de agressão aberta... os meninos dependentes gradualmente inibem a dependência aberta em relação aos outros (1962, p.268).

Fatores que Influenciam a Agressão

Um dos antecedentes mais comuns das explosões agressivas das crianças de to das as idades é algum tipo de frustração. Foi sugerido há alguns anos atrás, num famo so livro intitulado Frustração e Agressào (Frustration and Aggression) que a agres são é sempre precedida por uma frustração e que a frustração é sempre seguida por ?gressão. Obviamente, esta posição radical parece não ser válida em diversas situa ções. Primeiro, as crianças podem e realmente aprendem outras respostas à frustração que não a agressão (por exemplo, a cooperação) e segundo, além da agressão há fato res (por exemplo, a dor) que podem levar à agressão. Mas, a despeito destas exceções, parece que a criança (humana) nasce com um dispositivo natural de ligação entre a frustração e algum tipo de agressão.

Mas, qual é o papel das práticas educativas? Há algum tipo de treinamento que le va, consistentemente, a uma criança mais ou menos agressiva?

Em situações experimentais, as crianças que foram recompensadas por exibirem respostas agressivas, mostram um aumento na agressividade, inclusive em relação a outras pessoas. Se você diz “Bom” cada vez que uma criança bate no nariz de um João Bobo e então, coloca a criança numa sala, com outra criança e lhes pede para participar de um jogo

particularmente agressivo, a criança que foi recompensada pelas agressões é mais propensa a bater, chutar, puxar o cabelo e derrubar seu companheiro do que a criança que não foi recompensada (ver, por exemplo, Walters e Brown).

Também há boas evidências, ao menos de situações experimentais, de que a mera observação de alguém comportando-se agressivamente e sendo recompensado por isso, aumenta a probabilidade do observador comportar-se agressivamente. A criança também aprenderá novas técnicas agressivas apenas observando alguém a usá-las (ver,.por exemplo, Bandura e Walters).

Em estudos de situações familiares reais, um dado c,ç é que as crianças que rejeitadas podem se mostrar altamente agressivas Um padrão de rejeição pa rental combinado com grandes doses de punição física, sio aspectos comuns nos an tecedentes da delinqüência juvenil. O padrão resultante, indubitavelmente, éuma inte raçj9: a criança é rejeitada e frustrada, ela investe contra os pais que respondem com punição física o que, por seu lado, dá à criança um modelo de agressão e evidencia ainda mais a rejeição.

Em famílias menos rejeitadoras, as crianças mais agressivas parecem ser aquelas de lares extremamente permissivos ou altamente punitivos em relação à agressão (ver Sears, Maccoby e Levin). A seqüência parece ser mais ou menos esta: a mãe (ou pai) permite que a criança bata em seu irmão ou agarre um brinquedo de sua irmã menor,

mas quando o nível de barulho se torna muito alto ou muito desagradável, ela pass para uma punição bastante severa (espancar, por a criança de castigo em seu quarto retirar um privilégio, etc). Em tais casos, os pais podem pensar que eles estão send consistentemente severos em relação à agressividade e podem mistificar a situação, a chando que seus filhos são muito agressivos. No entanto, o que eles fazem (além de si mostrarem como um modelo agressivo para a criança) é permitir a agressão alguma vezes e outras vezes puni-la. Esta combinação pode ser análoga ao esquema de refor çamento parcial que eu descrevi no Quadro 1-2 e que nós sabemos estar associado um comportamento forte e muito persistente.

As famílias que parecem ter as crianças menos agressivas parecem ser aquela onc se pratica uma combinação de não-permissividade, não-punição e não-rejeição Elas tentam evitar o desenvolvimento de situações potencialmente explosivas e evitari as discussões e brigas separando as crianças antes que elas comecem a brigar; ma quando ocorre uma agressão elas não são severamente punidas.

Note que a punição pela agressão em si não diminui a mesma. Eu suspeito qui muitos pais pensam que surrar uma criança porque ela bateu em seu irmão é urna for ma eficiente de contornar a situação e que isto torna a agressão menos provavel d próxima vez. Mas, parece não ser isto que ocorre. As crianças que foram consistente mente punidas por suas agressões podem, de fato, ser mais agressivas do que as cri anças que não foram punidas, por ser a punição uma forma de frustração que provoca futuras agressões ou por esta ser, em si, uma forma de agressão: “Quando mamãe estábrava, ela bate em mim, então quando eu estou bravo eu também posso bater’.

Por outro lado, a permissividade em relação á agressão parece exibir uma relação

QUADRO 11-3

AGRESSIVIDADE NA TELEVISÃO

Eu já apontei, em diversos contextos, que um dos fatores que influencia o nível de agressividade de uma criança pode ser o modelo de comportamento dado pe los pais. Bater numa criança pode ser considerado uma punição pelos pais e isto pode, por seu lado, inflingir dor à criança. Mas isto também mostra um modelo de ação agressiva, em resposta à frustração ou raiva. As evidências sugerem que as crianças cujos pais usam consistentemente punição física, são mais agressi vas (e não menos) talvez, em parte, por causa do modelo agressivo fornecido.

Há muitos modelos disponíveis no ambiente da criança, além de seus pais. Ela tem irmãos e irmãs, amigos e a televisão, que não é menos significativa. Es tudos recentes indicam que o pré-escolar médio (dos 3 aos 5 anos) assiste televi são por volta de 4 horas por dia e a média das crianças de 9 e 10 anos assiste de quatro a seis horas por dia. E muito do que a televisão mostra é violento. Em uma análise feita pela Comissão Nacional sobre as Causas e Prevenção da Vio lência (National Commission on the Causes and Prevention of Violence), a vio lência foi definida como “a expressão aberta da força para ferir ou matar” (Lan ge, Baker, e Bali 1969, p.314). Usando esta definição, os investigadores analisa ram a incidência de atos violentos nos programas matinais e infantis exibidos aos sábados. Eler perceberam que cerca de dois terços de todos os “programas cômicos” incluíam incidentes violentos numa freqüência de quatro ou cinco ve zes por programa; virtualmente todos os programas de crimes e filmes de “Far west” incluíam alguma violência, em média oito a nove episódios violentos por hora, enquanto que os desenhos animados exibiam, em média, 22 incidentes de violência numa hora!

Qual é o efeito, se é que ele existe, que esta onda de violência exerce sobre a criança? Será ela mais passível de ser agressiva — por exemplo, bater em seu ir mão menor — em decorrência de toda sua exposição à violência através da tele visão? Ou será que ela pode perceber a diferença entre a fantasia do programa de televisão e as situações da vida real com outros em casa, nas brincadeiras e na escola?

Os resultados, como é freqüentemente o caso, são conflitantes. Para com preendê-los nós devemos estabelecer uma distinção importante entre o que a criança aprende e o que ela desempenha. Trabalhos de laboratório realizados por Bandura e seus associados têm evidenciado que uma criança aprende novas ações agressivas observando alguém desempenhá-las; ela aprende novas formas de bater num João Bobo, novas maneiras de agredir seus companheiros, etc. E, evidentemente as crianças também aprendem a agredir através dos programas de televisão (Eu suspeito, por exemplo, que uma grande quantidade de novas po sições e comportamentos agressivos foram aprendidos por muitas crianças e a dultos, assistindo “Kung-fu”).

Mas, se uma criança realmente desempenhará ou não o comportamento a gressivo que acabou de aprender, dependerá de uma variedade de fatores, inclu indo sua própria história de reforçamento pela agressão e a permissividade da at mosfera na qual ela vê o programa ou relembra a agressão observada. O trabalho de Bandura mostra que ver alguém ser agressivo - pessoalmente ou num filme - tem o efeito de “desinibir” as tendências agressivas da criança. Na atmosfera al go permissiva de uma situação experimental, a criança que assistisse um filme de alguém sendo agressivo era mais inclinada a exibir diversas respostas agressivas, não apenas aquelas vistas no filme. Quando a pessoa do filme

foi recompensada pela agressão (como é freqüentemente o caso nos filmes de televisão), a criança

se torna ainda mais propensa a mostrar agressões posteriores. Se a pessoa do filme foi punida pela agressão, sua imitação pode ser inibida, embora haja boas razões para se pensar que ela aprendeu o comportamento agressivo,

Acima de tudo, então, a observação de um modelo de comportamento a gressivo (num filme, na televisão, e congêneres) parece resultar uma aprendiza gem de novos tipos de comportamento agressivo e pode levar a um aumento da probabilidade do observador desempenhar mais ações agressivas posteriores. Mas o desempenho de atos agressivos também é governado por uma vasta ga ma de outros fatores, tais como a permissividade do ambiente familiar. Uma cri ança numa casa na qual a agressão não é permitida pode não mostrar um au mento de agressividade após assistir “Batman”, enquanto que uma criança nu ma família mais permissiva pode exibi-lo. Mas, em ambos os casos, as novas respostas agressivas foram, aparentemente, aprendidas e estarão disponíveis para serem praticadas quando aparecem condições suficientemente permissivas ou encorajadoras.

Um segundo aspecto comum a toda a literatura sobre televisão e agressivi dade se refere às pesquisas de laboratório versus as pesquisas da “vida real”. Os resultados de estudos de laboratório parecem mostrar, conclusivamente, que as crianças que observam agressôes na televisão tornam-se mais agressivas. Mas, a situação de laboratório é artificial, A criança não está em sua casa e os li mites comuns sobre o comportamento da criança estão ausentes, Os resultados dos estudos de campo são menos conclusivos. A conclusão melhor fundamenta da parece ser que as crianças que já são predispostas à agressão podem ser mais encorajadas pela agressão na T.V., enquanto que as tipicamente menos agressi vas (ou menos perturbadas) parecem não exibir o mesmo efeito.

A’gumas pessoas têm concluído, a partir da discrepância entre os resultados dos estudos experimentais e dos “naturalísticos”, que a relação entre violência na televisão e a agressividade da criança é um “fenômeno de laboratório” e que as crianças normais e sem perturbações não correm qualquer risco proveniente de uma grande dose de violência observada na T.V. O “x” do problema é se esta conclusão é válida ou não. Robert Lieber-t e seus colaboradores tentaram criar si tuações experimentais mais naturalísticas, na esperança de relacionar os dois corpos de pesquisas. Seus resultados mostram um aumento na agressividade pa ra com outras crianças, após uma criança ter assistido um programa real de T.V. Mas Liebert não continuou sua pesquisa, a ponto de observar seus sujeitos num playground” ou com seus irmãos e irmãs, para ver se as crianças que assistiam Os Intocáveis” (este foi o filme que Liebert usou em sua pesquisa) eram mais inclinadas a bater ou chutar outras crianças ou adultos. Assim sendo, ainda há uma lacuna separando os estudos experimentais e de campo. Provavelmente, a controvérsia não será resolvida até que os pesquisadores sejam capazes de reali zar uma análise muito mais aprimorada das condições subjacentes a cada situa ção familiar que refreiam o desempenho, de forma que a relação entre assistir te levisão e a agressividade da criança seja melhor compreendida.

mais estreita com a agressividade. As crianças cujos pais são permissivos em relação à agressão - que a toleram, ao menos dentro de certos limites - são mais passíveis de ser mais agressivas do que as crianças cujos pais não a permitem. Os resultados do estudo longitudinal do Instituto FeIs são consistentes com esta conclusão. As mães que permitem a

agressão de seus filhos (física ou verbal) em relação a si próprias têm filhos que são consistentemente mais agressivos durante a média meninice e idade a dulta, enquanto que aquelas que não a permitem parecem ter filhos que inibem a a gressão, tanto durante a meninice quanto na idade adulta.

203

RELAÇÕES COM OS COMPANHEIROS

Padrões Desenvolvimentais

Como eu já assinalei, as pesquisas sobre dependência e agressão sugerem uma importante mudança na interação das crianças de 2 a 5 anos: elas se distanciam dos a dultos e se aproximam do grupo de companheiros.

Bebês muito pequenos, com 6 meses de vida, interagem muito pouco entre si, quando são colocados juntos. A partir de aproximadamente 6 meses, eles podem ex plorar um ao outro mais ou menos como se fossem objetos mutuamente interessantes. Mas, quando você vê duas crianças de aproximadamente 1 ano e meio, você observará vários tipos de aproximações positivas, de uma para a outra: elas podem falar, sorrir, correr juntas ou brincar, embora separadamente com seus brinquedos. Geralmente, a criança maior ou a mais velha das duas domina a interação.

Entre os 2 e 5 anos há algumas mudanças significativas. Primeiro, a quantidade to tal de interação com os companheiros aumenta durante este período. Ao mesmo tem po, o tipo de interação muda em direção a brincadeiras mais cooperativas, deixando para trás as brincadeiras paralelas. As crianças começam a mostrar relações re cíprocas, agradando umas às outras, dividindo brinquedos, sendo cordatas quando ou tra criança pede (ou exige!) alguma coisa e mostrando preocupação quando alguém se corta ou se machuca. As relações entre as crianças começam a mostrar aspectos antes apenas percebidos no relacionamento com adultos, incluindo algumas ligações afetivas em relação a outras crianças. Mas nem tudo é maravilhoso nesta idade. Eu já enfatizei que também há competição e rivalidade neste período e estes comportamentos têm sua freqüência aumentada dos 2 aos 5 anos, ao lado das interações mais positivas com os companheiros.

Também há uma ligação entre algumas das mudanças que ocorrem durante o pe ríodo pré-escolar e o desenvolvimento cognitivo da criança. Relembre-se da discussão do egocentrismo, ou seja, de que é difícil, senão impossível para criança deste período pré-operacional, ver o mundo segundo o ponto de vista de outra pessoa õ altruísmo e a ajuda aos outros requer que se perceba a necessidade de ajuda ou assistência, o que exi por seu lado, ao menos uma habilidade rudimentar de se colocar “na pele” do outro. Na medida em que o egocentrismo vai diminuindo, o altruismo vai aumentan do e ist5 é exatamente o que nós percebemos ocorrer nas relações que as crianças es tabelecem com os outros durante o período dos 2 aos 6 anos.

Quando chega a idade da escolarização, as crianças já desenvolveram relações claramente “grupais” e as crianças novas, na escola ou vizinhança, não são imediata mente bem aceitas; uma nova criança tem que introduzir-se gradativamente no grupo. Desta idade até os 10 anos, os grupos informais são a experiência dominante e eles são,quase sempre, grupos de mesmo sexo. Ao mesmo tempo, as crianças de idade es colar formam amizades particulares que podem ser muito intensas e duradouras,

Na adolescência, os grupos de companheiros são ainda mais complexos. Neles, podem ser vistos pelo menos três níveis de relacionamento. Primeiro, há “a turma”, um grande grupo de garotos que compartilham os interesses amplos ou que provêm de tipos semelhantes de famílias. A turma, por sua vez, se divide em pequenas “pane linhas” pequenos grupos onde há fortes laços entre os participantes. Finalmente, den tro da “panelinha” pode haver relações mais profundas entre pares de crianças. No i nício da adolescência, por volta dos 11 aos 1 3 anos ou um pouco mais tarde, as “pa nelinhas” são principalmente de mesmo sexo, enquanto que a turma inclui meninos e meninas. Um pouco mais tarde, quando as festinhas começam a dominar, as “paneli

nhas” se reorganizam para incluir tanto meninos quanto meninas. Ainda mais tarde, as “panelinhas” podem se constituir de uma coleção de casais “firmes”. Durante toda esta evolução, as amizades permanecem, especialmente entre as meninas, as quais a parentemente se baseiam num apoio emocional mútuo, menos freqüente entre meni nos de mesma idade.

Diferenças Individuais e os Fatores que as Influenciam

Da idade pré-escolar em diante, as crianças parecem diferir na qualidade e impor tância do relacionamento com seus companheiros. Em geral, as meninas mostram-se mais afetuosas em relação aos seus amigos mais jovens, além de mais gregárias e so ciáveis que os meninos. Esta diferença sexual quanto a ser afiliativa persiste durante a meninice e idade adulta. Por exemplo, em situações grupais nas quais há um tipo de tarefa a ser realizada, as mulheres dão mais ênfase no desenvolvimento de relações pessoais entre os membros do grupo, enquanto que os homens se preocupam mais com a solução a ser dada ao problema. As crianças também diferem quanto ao status dentro do grupo de companheiros. Algumas crianças são nitidamente mais populares do que outras. As pesquisas sobre popularidade e sobre os fatores que influenciam são, principalmente, de natureza correlacional, o que trás, como sempre, um problema de interpretação. Nós sabemos, por exemplo, que as crianças mais amistosas são mais populares, mas qual é a relação causal? A criança é popular porque ela é amistosa ou ela é amistosa porque é popular? Mas, mesmo não esquecendo destas dificuldades gerais, podemos encontrar algumas evidências bastante claras.

Em todos os níveis de idade, a aceitação por parte dos companheiros e a populari dade parecem estar associadas à amistosidade e a ‘ disponibilidade” da criança. As crianças que são abertas e positivas em suas interações com os outros são mais acei tas pelos seus companheiros do que aquelas que não possuem tais qualidades, embora uma criança menos amistosa não seja, necessariamente, reieitada pelo grupo. Ela pode não ser tão aceita ou tão popular.

Em todas as idades, as crianças mais brilhantes são passíveis de serem mais popu lares do que as menos brilhantes e isto também parece ser verdadeiro dentro de cada classe social. Nas “turmas” de classe média as crianças mais brilhantes são mais populares e ocorre o mesmo entre os grupos de crianças de famílias pobres.

Os filhos únicos ou os últimos filhos são mais populares, principalmente quando comparados com as crianças primogênitas que tendem a ser mais ansiosas e depen dentes dos outros. As crianças parecem preferir aqueles elementos que possam ser bons membros do grupo, com quem possam participar das atividades da turma, mas, aparentemente, elas

não apreciam aquelas crianças que são ansiosamente dependentes e ansiosamente desejosas de agradar, o que é mais provável de ocorrer com as crian ças mais velhas.

As características físicas também desempenham algum papel, como eu já apontei no Capítulo 5. Ao menos entre os meninos (com os quais tem se realizado a maioria das pesquisas), as crianças maiores e mais fortes são mais passíveis de serem mais populares do que as crianças magras ou baixas e gordas. Entre as meninas, as mais populares são as de melhor aparência (mas não de aparência bonita demais).

Finalmente, o próprio nome da criança é de certa importância. Diversos estudos recentes indicam que as crianças têm estereótipos muito específicos a respeito dos nomes das pessoas; se o nome de uma criança é muito “bizarro” provavelmente ela terá um status muito baixo no grupo. Mas, até agora, nós não sabemos se o baixo sta tus dentro do grupo decorre do fato de que o grupo impõe algum tipo específico de papel às crianças que têm nomes esquisitos ou porque os pais que escolhem nomes muito incomuns aos seus filhos “prescrevem-lhe” um papel diferente ou as duas coi sas.

De que tipos de famílias provêm as crianças populares? A literatura evidencia a e xistência de três fatores comuns nas famílias cujas crianças são populares: (1) elas de sencorajam a agressividade e o comportamento anti-social de seus filhos. (2) eles tentam nâo frustrar a criança e a punem ao mínimo, e (3) elas gostam de seus filhos e de monstram isso. Para que um menino seja popular entre seus companheiros, parece ser particularmente importante que ele tenha uma forte figura paterna, calorosa e positiva em relação a ele.

Esta combinação específica de padrões de práticas educativas pode ajudar a crian ça a desenvolver um comportamento social positivo e uma auto-imagem bastante po sitiva e pode ser que uma percepção positiva de si mesmo seja o fator que torna pos sível sua popularidade e ascendência social.

Cuidados Finais

São necessários, ainda, dois cuidados finais a respeito do significado destas infor mações sobre as relações entre os companheiros. Primeiro, virtualmente todos os da dos que eu já descrevi são baseados em pesquisas realizadas com crianças dos Esta dos Unidos. Nós não sabemos se ocorrem as mesmas mudanças nos padrões de rela cionamento entre crianças de outros países. Por exemplo, será que uma criança criada, dos 6 meses aos 6 anos, numa creche soviética tem o mesmo tipo de relacionamento com os companheiros que uma criança americana? As mudanças ocorrem na mesma ordem e mais ou menos no mesmo ritmo? Se a seqüência de mudanças na natureza das relações interpessoais, especialmente dos 18 meses aos 5-6 anos, está vinculada ao desenvolvimento do sistema cognitivo e de ligações afetivas da criança, então a se qüência deve ser a mesma, a despeito do tipo de experiência que a criança tenha. Mas, entre adolescentes, a idade em que o grupo de mesmo sexo evolui para os grupos he terossexuais provavelmente seja determinada, em grande parte, por padrões culturais: se os grupos dos dois sexos freqüentam ou não a escola mista (o que não ocorre em alguns países) e se as “festinhas” são ou não aceitas como uma atividade dos adolescentes.

Segundo, a vasta maioria dos estudos sobre relações entre companheiros, que foram feitos nos Estados Unidos, utilizou meninos como sujeitos. Há muito menos in formações sobre os grupos de meninas, de forma que nós não podemos estar comple tamente seguros a respeito de algumas generalizações feitas tanto para meninos quan to meninas. Até que nós

tenhamos mais dados de pesquisas inter-culturais e mais es tudos sobre as relações entre meninas, nós devemos ter muita cautela em nossas conclusões.

Resumo

1. Para os pais, o treinamento da “personalidade” e os padrões de relações inter- pessoais das crianças são os fatores de maior preocupação. A criança deve ser “socializada” para se introduzir em sua sociedade.

2. A agressão, as ligações afetivas e a dependência da criança são de particular in teresse dos pais.

3. Há uma clara seqüência no desenvolvimento das ligações afetivas, particular- mente entre bebês pequenos, que passa de uma ligação afetiva difusa para uma ligação afetiva específica e depois, para ligações afetivas múltiplas. Nas crianças maiores, percebe-se uma evolução de comportamentos dependentes imaturos como abraçar-se, agarrar-se, etc, para formas mais maturas buscar aten ção e aprovação.

4. As crianças diferem na força e na qualidade de suas primeiras ligações afetivas e, também, na velocidade pela qual elas passam de uma forma menos matura para formas mais maturas de dependência. Entretanto, a consistência quanto ao comportamento dependente, durante todo o ciclo vital, é mais nítida para as mulheres do que para os homens.

5. As diferenças individuais quanto às ligacões afetivas iniciais são parcialmente

207

determinadas pelas práticas educativas maternas, embora o temperamento da criança também possa influir.

6. O grau de dependência entre as crianças mais velhas parece ser determinado tanto pela quantidade de recompensa como de punição que os pais lhes dão, em resposta às suas demandas de dependência.

7. As tendências desenvolvimentais no comportamento agressivo são menos claras do que as das ligações afetivas, mas há sugestões de uma passagem da agres são física para a verbal nas crianças maiores.

8. As diferenças individuais quanto à agressividade entre as crianças são acentua das; os meninos em todas as idades mostram, em média, mais agressividade, particularmente mais agressões físicas. A consistência quanto à agressividade durante a vida, também é mais evidente entre os homens do que entre as mulhe res.

9. Há boas razões para se supor que o bebê venha equipado com algum dispositivo que liga a frustração e a agressão, de forma que a agressão é uma resposta mui to comum à frustração em todas as crianças. Entretanto, outras respostas à frus tração podem ser aprendidas.

10. Também tem se demonstrado que algumas práticas educativas estão consisten temente associadas a altos níveis de agressão nas crianças; elas incluem rejeição severa, altos níveis de punição física e uma combinação de permissividade e pu nição da agressão.

11. As relações entre companheiros mudam segundo uma seqüência desenvolvimen tal previsível. As crianças muito pequenas apresentam poucas mostras de atividade,

envolvendo “estar com outro”. Aos 3 ou 4 anos a brincadeira cooperativa começa a suplantar a brincadeira paralela e esta mudança é acompanhada por um aumento na empatia e nos cuidados dirigidos a outras crianças - e também por um aumento na rivalidade e competição.

12. Durante os primeiros anos de escola de 10 grau, as crianças se ajuntam “em gru pos’, definidos, quase sempre grupos de mesmo sexo. Na adolescência, os gru pos de mesmo sexo evoluem gradativamente para o grupo heterossexual.

13. A aceitação e a popularidade entre os companheiros estão associados à amisto sidade e à “disponibilidade” da criança, ao seu brilho intelectual, ao fato de ser o último filho da família e, também, ao fato de ser grande e forte (pelo menos entre os meninos).

Leituras e Referências Sugeridas

Ainsworth, M.D.S. Patterns of attachment behavior shown by the infant in interaction with his mother. Merril/-Palmer Quarterly, 1964, 10, 51-58.

Um dos primeiros artigos sobre a interação mãe-criança em familias de Uganda.

Ainsworth, M.D.S., Beil, S.M. & Stayton, D.J. Individual differences in the development of some attachment behaviors. Merrili-Palmer Quarter/y, 1972, 18 1 23-143.

O artigo ao qual o Quadro 11-1 se refere. Excelente e escrito num estilo fácil.

Bandura, A. & Walters, R.H. Social learning and personality development. New York:

Holt, Rinehart & Winston, 1963.

Uma das primeiras apresentações sistemáticas da “teoria da aprendizagem social” e uma das exposições de leitura mais fácil.

Dollard, J., Doob, L.W., MilIer, N.E., Mowrer, O.H. & Sears, R.R. Frustration and agres sion. New Haven: Yale University Press, 1939.

Um genuíno “clássico” da literatura de Psicologia do Desenvolvimento. Uma tentativa de juntar a psicanálise e a teoria da aprendizagem. E um documento muito bem escrito de al gumas coisas importantes na história da Psicologia nos EE. UU.

Feshbach, S. Aggression. Em P.H. Mussen (Ed.), Carmichael’s manua/ofchi/dpsycho logy. (3 ed.) Vol. 2. New York: Wiley, 1970.

Uma revisão extensa e detalhada da literatura sobre agressão e suas origens na primeira in fância; pressupõe uma série de conhecimentos anteriores ao estudante particularmente in teressado no desenvolvimento da agressão.

Goodenough, F.L. Anger in young chlldren. Minneapolis: University of Minnesota Press,

1931.

Este é um estudo antigo mas muito bom. É um dos poucos estudos genuinamente longitu dinais sobre as mudanças nos padrões de agressão, embora seja baseado em anotações dos comportamentos pelas mães e não em observações diretas.

Hartup, W.W. Peer interaction and social organization. Em P.H. Mussen (Ed.), Carmi chael’s ma,nual of child development (3’ ed.) Vol.2. New York: Wiley, 1970.

Um exame profundo e bem elaborado da literatura sobre relacionamento entre companhei ros, com especial ênfase no método; um artigo extremamente técnico mas indicado, se vo cê está interessado no assunto.

Kagan, J. & Moss, H,A. Birth to maturity. New York: Wiley, 1962.

O mais extenso dos muitos relatos sobre o estudo longitudinal do Instituto FeIs e que trata da continuidade dos traços da infância à idade adulta; inclui informações estatisticas deta lhadas que você pode ter dificuldade em interpretar, mas a introdução e o resumo lhe serão de grande ajuda.

Lange, D.L., Baker, R.K. & BalI, S.J. Mass media and violence: A report to the National Commission on the Causes and Prevention of Violence. VoI.2. Washington, D.C.: Go vernment Printing Office, 1969.

Liebert, R.M. & Baron, R.A. Some immediate effects of televised violence on children’s behavior. Developmental Psychology, 1972, 6, 469-475.

Descreve uma pesquisa sobre a relação entre a televisão e a agressividade das crianças. Contém uma introdução particularmente bem escrita que levanta a maioria dos pontos im portantes da controvérsia, segundo um eloqüente defensor “do lado experimental”, o qual se esforçou muito para conseguir planejar um estudo que demonstrasse os efeitos “na vida real”, dos programas de televisão,

Maccoby, E.E. & Masters, J.C. Attachment and Dependency. Em P.H. Mussen (Ed.), Car michael’s manual of child psycology. (3 ed.). VoI.2. New York: Wiley, 1970.

Outra revisão profunda da literatura teórica e de pesquisas contidas no livro de Mussen, à qual eu já me referi. Pressupõe o conhecimento de muitos pontos teóricos e metodológicos, não sendo de fácil leitura.

Moore, T. Children of fuil-time and part-time mothers. International Journal of Social Psychiatry, 1964, 2, 1-10.

Um dos melhores estudos sobre os efeitos do emprego materno na criança.

Schaffer, H.R. & Callender, W.M. Psychological effects of hospitalization in infancy. Pe diatrics, 1959, 24, 528-539.

Um dos melhores estudos sobre o “período crítico” dos 6 aos 8 meses, no desen volvimento das ligações afetivas.

Schaffer, H.R. & Emerson, P. The development of social attachments in infancy. Mono graphs of Society for Research in Child Development, 1964, 29, (3, Todo o N° 94).

Um artigo interessante e excelente. Eu já discuti seus resultados, em alguns detalhes, na parte sobre ligações afetivas deste capítulo.

Sears, R.R. Maccoby, E.E. & Levin, H. Patterns of child rearing. New York: Harper & Row, 1957.

Este é outro dos artigos fundamentaís que descreve um dos primeiros esforços em larga escala para estudar os padrões de práticas educativas que podem influenciar os comporta mentos da criança. É baseado em entrevistas com as mães e reflete as dificuldades associa

das às respostas destas quando precisam lembrar o que aconteceu há anos. De qualquer forma, é um trabalho excelente e de fácil leitura.

Stein, A.H. Mass media and young chi development. Em l.J. Gordon (Ed.), Early chi/dhood educa tion. The 7lst yeaíbook of the National Society for the Study of Educa tion. Chicago: University of Chicago Press, 1972.

A melhor discussão que eu conheço sobre as diversas controvérsias quanto ao impacto de todos os “mass media” (livros, rádio, televisão, cinema), incluindo seus efeitos sobre outros comportamentos que não a agressão.

Walters, R.H. & Brown, M. A test of the high- magnitude theory of aggression. Journal of Experimental Child Psychology, 1964, 1, 376-387.

Um estudo realmente muito bom sobre os efeitos de recompensa da agressão em brinca deiras infantis agressivas. Um dos poucos estudos nos quais as crianças foram testadas comparativamente em brincadeiras de vida real”; não muito técnico.

PROJETO 6

AGRESSIVIDADE NA TELEVISÃO

Usando a definição de violência oferecida por O. L. Lange e seus colaboradores, que é “a ex pressão aberta da força com a intenção de ferir ou selecione um mínimo de quatro pro gramas de meia hora, normalmente assistidos por crianças, e conte o número de episódios agressivos ou violentos em cada um deles. Inclua os episódios de agressão verbal na qual a in tenção aparente é ferir os sentimentos dos outros, bem como os episódios de agressão física. Você pode selecionar quaisquer quatro programas (ou mais do que quatro), mas eu recomendo que você os distribua da seguinte forma:

1. Ao nenos um programa “educativo”, como por exemplo o ‘Vila Sésamo”.

2. Ao menos uma tarde de desenhos. Se você tiver tempo, assista toda a tarde e não só meia hora, a fim de conseguir uma melhor percepção do que é oferecido às crianças pequenas.

3. Ao menos um programa noturno para adultos, mas que é assistido por crianças pequenas:

um filme de bang-bang, ou de crime, etc.

Para cada programa que você assistir, compute o número de atos violentos, separando a violência física da verbal.

Ao pensar ou escrever sobre os resultados de sua observação, considere as segu1 ques tões:

Que tipo de variação há no número de episódios violentos entre os programas que você as sistiu?

Alguns programas apresentam mais agressões verbais e outros física?

O número de episódios violentos por programa, corresponde ao número encontrado por Lange em seu estudo de 1969 (ver Quadro 11-3)?

O que você poderia dizer a respeito das conseqüências da agressividade nos filmes de tele visão?

As pessoas que desempenham atos violentos são recompensadas ou punidas? Com que fre qüência ocorre a recompensa e a punição?

À luz da discussão do Quadro 11-3, quais você pensa que serão as conseqüências para as

crianças que assistem a tais programas?

PROJETO 7

OBSERVAÇÃO DA DEPENDÊNCIA E AGRESSÃO

No projeto 1, eu sugeri que você tentasse executar um tipo específico de observação na qual você anotava tudo o que uma criança fazia durante um período de meia hora. Desta vez, o tipo de observação é diferente.

O melhor local para esta observação é uma creche ou escola maternal, embora o recreio es colar possa ser usado, em último caso. Em termos ideais, você deve observar um grupo de crianças entre 2 e 5 anos. Como sempre, obtenha a permissão das autoridades da escola, a fim de que possa executar a observação. Sente-se num canto do pátio de recreio, de forma que vo cê chame o mínimo de atenção possível.

Selecione duas crianças para observar. Você tem duas alternativas ou pega duas crianças de mesmo sexo, uma bem mais velha que a outra (talvez, por exemplo 4; 6 e 2; 6 anos) ou duas crianças de sexo diferente e de mais ou menos a mesma idade. Uma vez que tenha selecionado as crianças, comece sua observação, primeiro com uma das crianças durante 10 minutos e de pois com a outra, também durante 10 minutos. Então volte para a primeira e assim por diante, ao menos durante uma hora. Talvez você ache esta observação cansativa e deseje um breve descanso entre as observações de 10 minutos. Isto pode ser feito quando você tiver completado

Para cada criança, conte duas coisas:cai 1 2 um conjunto de três lapsos de 10 minutos.

1. O número de episódios agressivos. A agressão é definida da mesma forma que no Projeto 6 — a expressão aberta da força, com a intenção de ferir ou matar, incluindo também a agressão verbal. Tome cuidado em anotar separadamente as agressões físicas e verbais.

2. O número de expressões de dependência, as quais podem ser de dois tipos: (a) agarrar-se a, seguir, abraçar, ficar perto de outra pessoa (geralmente a professora) e, (b) pedidos de

atenção e aprovação (“Olhe aquil “; “Tia, vem cá”).

Eu não acho que esta tarefa seja fácil e nem espero que você consiga anotar tudo o que

aconteceu. Mas tente

Quando você for pensar ou escrever sobre esta experiênçia, considere as seguintes

questôes

As duas crianças observadas diferem quanto à expressão de agressividade ou dependência? 1 O1 1 as Ia Tais diferenças coincidem com o que você esperaria, baseando-se nas informações dadas neste

capítulo?

Quais as dificuId que você encontrou para realizar a observação? Você teve dificuldades LigaC O / para definir as categorias de comportamento a serem contadas? Você teve dificuldade em dis criminar se um ato era ou não agressivo?

É difícil fazer inferências a respeito das intenções da criança? (d%1..t Se você fosse realizar novamente esta observação, quais modificações você faria nas defini ções?

Quais fatores da própria situaçào podem influenciar a agressividade ou dependência da criança?

As crianças que você observou poderiam apresentar os mesmos tipos de comportamentos em outras situações?

Capítulo 12 – Teorias da ligação afetiva (Attachment)

Da mesma forma que no capítulo sobre teorias do desenvolvimento da linguagem, eu incluí esta discussão a respeito das teorias da ligação afetiva, não porque estas sejam mais profundas ou melhor desenvolvidas do que aquelas de outras áreas, mas porque são baseadas, em alguns casos, em pesquisas muito interessantes e recentes e tam bém porque as perspectivas alternativas são bastante contrastantes. É claro que há teorias sobre o desenvolvimento da agressão e, também, teorias que lidam com o desenvolvimento da motivação para a realização, mas, nestas áreas, as alternativas não estão claramente definidas como nas diversas teorias de ligação afetiva.

Entre as diversas teorias da ligação afetiva encontramos vários de nossos velhos amigos, como a teoria da aprendizagem social, a teoria freudiana e a teoria cognitivo desenvolvimental. Mas, nesta área, também existe uma outra abordagem teórica um tanto diferente e muito interessante, denominada teoria etológica.

TEORIA ETOLÓGICA

A abordagem etológica ao estudo da dependência e ligação afetiva é baseada am plamente nos estudos com animais, em ambiente natural. Tais estudos levaram à con cepção de que muitos comportamentos em animais, pássaros e peixes são instintivos e que até mesmo os padrões de relacionamento podem ser instintivos. Por exemplo, o ritual de acasalamento em muitas espécies consiste de intrincadas seqüências instinti vas, sendo que cada ação de um dos membros do par elicia a próxima ação do outro membro. John Bowlby sugeriu que o mesmo tipo de padrão instintivo mútuo poderia estar envolvido na primeira ligação afetiva entre o bebê humano e sua mãe. Os traba 1 Eu agradeço a Eleanor Maccoby e John Masters pela lúcida discussão que tiveram comigo, a respeito das al ternativas teóricas sobre as ligações afetivas o que me serviu de base para parte deste capítulo.

lhos de Mary Ainsworth e H.R. Schaffer estão parcialmente baseados em tais suposi ções.

A noção fundamental é que o bebê vem ao mundo equipado com um conjunto de sinais e respostas aos outros, que compõem o que Bowlby chama de “comportamento de ligação afetiva (attachment behavior). O bebê indica a necessidade de ajuda ou contato através do choro, agitação, sorriso, etc e mantém o contato com a pessoa que cuida dele abraçando-a, agarrando-se a ela ou, no estágio de engatinhar ou andar, se guindo sua mãe. Bowlby considera que no início da infância as ações da criança são eliciadas por vários sinais fixos, como a separação ou o perigo. Posteriormente, seus comportamentos de ligação afetiva tornam-se mais adaptativos, de modo que ela po de dirigi-los mais precisamente à mãe ou a outra pessoa que a substitua. Na medida em que se desenvolve, o bebê passa a usar intencionalmente seu repertório de com portamento de ligação afetiva. Também a agressão pode ter uma origem similar e pode ser instintivamente deflagrada por uma determinada gama de eventos, inclusive a frustração.

Bowlby, como Ainsworth, sugere que a manutenção ou não do padrão instintivo depende das respostas das pessoas que cercam o bebê. E necessário um par para esta valsa singular e, se um não responde ou se a resposta não se liga corretamente ao sinal do bebê, então o padrão instintivo pode não persistir. Entretanto, a teoria etológica apresenta algumas dificuldades em lidar com os fatos da progressão desenvolvimental do comportamento de

ligação afetiva. Em particular, não está claro por que a criança começa a mostrar uma ampliação da ligação afetiva, de forma a incluir um número ca da vez maior de pessoas por volta do final de seu primeiro ano de vida, especialmente depois do desenvolvimento de uma dança tão complexa e eficiente com sua mãe (ou outra fonte principal de interação social).

TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL

Os teóricos da aprendizagem social, como os teóricos etologistas, sugerem que as diferenças individuais na ligação afetiva resultam de tratamentos diferenciais, mas, ao contrário de Bowlby, eles não assumem padrões inatos de sinalização e resposta. Em vez disso, eles assumem que a ligação afetiva da criança com sua mãe está baseada nos cuidados afetuosos desta em relação à criança. Muitas vezes, a mãe satisfaz as necessidades da criança e, aos poucos, pelo fato dela mesma estar freqüentemente em associação com coisas boas — fraldas secas, banho, alimento a mãe também se torna uma ‘‘coisa boa” e assim, logo ela se torna reforçadora para a criança. Uma vez que a criança tenha começado a mostrar os vários tipos de comportamentos associa dos à ligação afetiva e à dependência, tais como agarrar-se, procurar contato e pedir ajuda ou atenção, a mãe pode reforçá-los diretamente, ajudando a manter tais compor ta mentos.

A força da dependência da criança é, precisamente, função da freqüência de refor çamento da mesma, embora, como eu já assinalei anteriormente, esta relação não seja tão simples. Um esquema de reforçamento parcial, no qual a criança exibe diversos pe didos de ajuda ou atenção antes que a mãe responda, resultará num comportamento dependente mais forte do que o faria uma resposta imediata. O bebê que, por diversas vezes, solicita atenção chorando, mas que só recebe uma resposta após muito choro, pode ser mais apegado à mãe, mais dependente do que a criança que recebe uma res posta imediata (veja Quadro 11-1).

A teoria da aprendizagem social também responde por diferenças específicas nos padrões de ligação afetiva ou relações de dependência. De acordo com esta aborda gem, as crianças aprendem não só a quem se ligar ou de quem depender, mas também como evocar respostas afetuosas de outra pessoa. Alguns pais respondem ao choro, alguns aos pedidos de ajuda, alguns à necessidade de contato, etc. Assim, a criança aprenderá a distinguir quais são os comportamentos reforçados. Um exemplo clássico é o filho de uma amiga minha, com 4 anos, que aprendeu uma linda rotina. Ele começa dizendo Mamãe” diversas vezes. Se não acontece algo, ele eleva seus pedidos para “Mamãe, eu quero você”. Se ainda assim não há reação, ele exclama “Mamãe, eu preciso de você! “. Com esta exclamação, a mãe resolve atender e se dirige a ele. Agindo assim, ela não apenas estabeleceu exatamente um tipo de esquema de reforça mento parcial que tenderá a manter sua resposta dependente por um longo período de tempo, mas ela também reforçou um determinado padrão de pedidos de ajuda pela criança.

Uma série de nomes importantes está associada às teorias de aprendizagem social da ligação afetiva ou dependência. Robert Sears foi um dos proeminentes iriiciadores de tal explicação da personalidade, particularmente da dependência. Outros são: Sid ney Bijou, Donald Baer, Albert Bandura, Richard Walters e Jacob Gewirtz. Entre estes homens não há exatamente um acordo completo no que se refere ao processo subja cente, mas todos têm enfatizado a importância dos padrões de reforçamento na deter minação tanto do relacionamento interpessoal da criança quanto de outros compor tamentos. Além disso,

Bandura e Walters têm colocado grande ênfase na importância da aprendizagem observacional. Eles destacam o fato de que a criança aprende muitas de suas habilidades e padrões de comportamento, vendo outras pessoas desempenhá los. A teoria da aprendizagem observacional tem sido aplicada mais freqüentemente ao problema do desenvolvimento da agressão do que para o desenvolvimento das liga ções afetivas (ver Quadro 11-3), mas é provável que os mesmos princípios sejam apli cáveis.

Entretanto, a teoria da aprendizagem social apresenta algumas dificuldades, quan do tenta responder pelos padrões de mudança desenvolvimental nas ligações afetivas que ocorrem na mesma seqüência, em quase todas as crianças. Os teóricos da apren dizagem social têm sugerido que as mães, como um grupo, começam a mudar seus padrões de reforçamento aproximadamente ao mesmo tempo. Por exemplo, as mães podem começar a reforçar as crianças por brincarem com outras crianças por volta da idade de 2 ou 3 anos, levando, assim, ao começo da mudança da ligação afetiva do adulto em relação às crianças. Pode-se pensar desta forma, mas outros téoricos explo ram o fenômeno desenvolvimental de modo mais convincente.

A despeito destas dificuldades, a teoria da aprendizagem social tem sido a aborda gem individual mais influente no estudo do desenvolvimento da personalidade. Obvia mente, os padrões de resposta da criança aos outros são influenciados pelas respostas destes a el as crianças aprendem a se comportar segundo os padrões que satisfazem os adultos e elas respondem aos padrões de recompensa e punição que são estabele cidos pelos adultos. Elas aprendem padrôes de interação através da observação. En tretanto, esta teoria não é completamente inconsistente com as outras teorias. Por exemplo, a teoria etológica pode responder bem pela origem dos padrões de respos ta, enquanto que os teóricos da aprendizagem social podem estar certos no que se re fere à manutenção posterior destes padrões e à aprendizagem de novos padrões.

TEORIA COGNITIVO

Os teóricos cognitivo-desenvolvimentais, tais como Piaget, Bruner ou Werner, têm tido pouco a dizer a respeito do desenvolvimento das relações interpeSSOais nas crianças. Recentemente, no entanto, diversos investigadores, dos quais Lawrence Kohlberg talvez seja o mais proeminente, têm começado a tentar uma aplicação mais geral da teoria cognitivo_desenvOlvimental ao desenvolvimento dos comportamentos interpessoais, incluindo as ligações afetivas. O princípio essencial desta abordagem é que “qualquer comportamento da criança é uma função do desenvolvimento cognitivo que ela alcançou. Um derivado ilustrativo deste princípio aplicado às ligações afetivas é que uma criança não pode desenvolver uma ligação afetiva específica até que tenha discriminado e reconhecido uma pessoa individual” (Maccoby e Masters, 1970, p. 91).

A ênfase aqui é sobre a primazia do desenvolvimento cognitivo da criança. As mu danças nas habilidades cognitivas da criança acarretarão ou possibilitarão mudanças nas relações da criança com os outros; a criança não pode mostrar uma ligação afetiva até que ela possa discriminar sua mãe dos outros e até que ela tenha algum tipo de constância do objeto. De fato, os primeiros sinais de uma ligação afetiva singular apa recem no momento em que a criança adquiriu as capacidades cognitivas aparente mente necessárias. Mais tarde, quando a criança começa a desenvolver uma noção do conceito de tempo, ela será capaz de

reconhecer, por exemplo, que os preparativos que a mãe faz antes de sair — por o casaco, pegar as chaves do carro — serão segui- dos de sua saída e ela poderá mostrar alguns protestos, não quando sua mãe sai, mas sim quando ela começa a vestir o casaco. De fato, tal comportamento ocorre na época em que se espera que isto aconteça, com base no conhecimento a respeito do desen volvimento do conceito de tempo pela criança.

Kohlberg não enunciou uma resposta completa para o desenvolvimento da ligação afetiva e do vínculo entre tal desenvolvimento e as habilidades cognitivas emergentes da criança. Mas, a noção fundamental é intrigante e pode ajudar a responder pelos pa drões de desenvolvimento consistentes que parecem estar subjacentes ao crescimento das ligações afetivas. Novamente, note que esta abordagem teórica não é inconsisten te com a teoria da aprendizagem social ou com a teoria etológica. Cada uma delas po de responder por um diferente aspecto do processo total.

TEORIA PSICANALÍTICA

Sigmund Freud, de forma semelhante aos etologistas, enfatizou a qualidade instin tiva das ligações afetivas. De acordo com Freud, o bebê vem ao mundo dotado de diversos conjuntos de instintos, incluindo um que se refere à autopreservação (respi rar, comer e coisas semelhantes) e outro que se refere à gratificação sexual (a palavra sexual é usada de uma forma ampla, neste contexto). Freud via a ligação afetiva aos outros como uma das manifestações do instinto sexual da criança. O instinto sexual como um todo é diretamente dirigido a vários objetos, numa seqüência fixa, durante o c,clo vital do indivíduo. E, a cada estágio, a energia sexual (que Freud denominou libi do) é investida numa determinada parte do corpo, numa zona erógena específica. Os estágios, segundo Freud, serão tratados brevemente, a seguir.

O Estágio Oral: Do nascimento até 1 ano

O primeiro contato do bebê com o mundo é através de sua boca e ele tem uma grande sensibilidade nesta. Freud enfatizou que a região oral — a boca, língua e lábios

— torna-se o centro de prazer para o bebê. Sua primeira ligação afetiva é com quem lhe forneça prazer oral, geralmente, sua mãe. Freud não assume que o bebê tenha um conceito de mãe neste estágio inicial, ou mesmo que ele tenha reconhecido que sua mãe seja uma entidade separada da dele. Mas, há alguma ligação afetiva primitiva a ela-que-traz-coisas_agradáveis_à_b

O Estágio Anal: 2 a 3 anos

Na medida em que a maturação prossegue, o tronco inferior torna-se cada vez mais sensitivo na região anal e a criança começa a sentir prazer com os movimentos intestinais, tanto em si mesmos quanto pela eliminação de um desconforto. Mais ou menos ao mesmo tempo em que a sensibilidade anal do bebê aumenta, seus pais co meçam a colocar uma grande ênfase sobre o treinamento à toilete e a mostrar prazer quando ele consegue se desempenhar no lugar e horário apropriado. Estas duas forças em conjunto ajudam a mudar o centro principal da energia sexual da zona erógena oral para a anal.

O Estágio Fálico: 3 a 5 anos

Por volta da idade de 4 anos, há uma nova mudança da região anal para a zona erógena genital. Novamente, há uma base maturacional para a mudança; apenas neste momento é

que a área genital está completamente desenvolvida e só então a criança começa a ter sensações de prazer na estimulação da área genital. É durante este perío do que ambos os sexos começam, muito naturalmente, a se masturbar.

De acordo com Freud, o evento mais importante que ocorre durante o estágio fáli co é o assim chamado conflito de Édipo. Ele descreve a seqüência de eventos, mais completamente (e mais convincentemente!) para os meninos. Deixe-me traçar o pa drão para você.

A teoria sugere que, de alguma forma, o menino torna-se ‘intuitivamente, desper to para sua mãe, como um objeto sexual” (Rappaport, 1972, p. 74). Precisamente co mo isto ocorre não foi explicado por completo, mas o ponto importante é que por vol ta dos 4 anos, o menino começa a ter um tipo de ligação afetiva sexual em relação a sua mãe e a considerar seu pai como um rival sexual. Seu pai dorme com sua mãe, abraça-a, beija-a e, geralmente, tem acesso a seu corpo de uma forma que o menino não tem. O pai também é visto pelo menino como uma figura poderosa e perigosa, que tem o poder de castrá-lo. O menino é colocado entre o desejo por sua mãe e a ansie dade em relação ao poder de seu pai. Este conflito é resolvido, segundo o pensamento de Freud, pela repressão, por parte do menino, de seus sentimentos por sua mãe e sua identificação com seu pai. O processo de identificação é um processo de interioriza ção, de “incorporação de tudo o que o pai é: seus comportamentos, maneirismos, idéias, atitudes e moral. Fazendo isto, o menino se torna tão parecido com seu pai que este não irá agredi-lo. O processo de identificação resulta na adoção, pelo menino, não apenas do papel sexual masculino apropriado, mas também do sistema moral paterno.

A forma exata como ocorre o processo na menina não está clara nem no trabalho de Freud, nem no de seus seguidores. Supostamente, a menina vê a mãe como uma ri val da atenção sexual pate mas seu medo da mãe é menor (talvez porque ela assu ma que já foi castrada), e a identificação pode ser menos completa. A situação para a menina é diferente ainda de outra forma. Sua ligação afetiva original também é com sua mãe; mas, enquanto o menino muda sua ligação afetiva (identificação) para seu pai, embora continue a amar sua mãe, a menina precisa transferir seu amor para seu pai, continuando afetivamente ligada a sua mãe. De qualquer forma, a interpretação psicanalítica do estágio fálico, para as meninas, não é muito satisfatória. Entretanto, o estágio fálico é considerado da maior importância, tanto para o menino como para a menina, em decorrência do desenvolvimento da identificação — um processo que Freud acreditava ser a chave do desenvolvimento da moralidade, do papel sexual e da ligação afetiva. A criança trocaria a ligação afetiva oral imatura com a mãe, por uma li gação matura com o pai de mesmo sexo,

O Estágio da Latência: 5 aos 12 anos

Freud considerava que, após o estágio fálico, havia uma espécie de período de descanso da próxima mudança importante no desenvolvimento sexual da criança. Pre sumivelmente, a criança alcançou uma resolução preliminar da crise edípica, de modo que há um tipo de calmaria depois da tempestade. Ainda, durante este período, a criança começa a escolaridade e esta nova atividade absorve completamente suas energias. Note que este período corresponde ao período das operações concretas de Piaget, um período durante o qual ocorre um enorme crescimento das capacidades cognitivas, o que sugere a possibilidade de um intercâmbio entre o desenvolvimento interpessoal e emocional por um

lado e o desenvolvimento cognitivo pelo outro. Quan do um está num período de transição rápida, o outro pode estar um tanto adormecido.

217

O Estágio Genital: 12 aos 18 anos e depois

As mudanças posteriores nos órgâos genitais, que ocorrem durante a puberdade, redespertam a energia sexual da criança e, durante este período ocorre uma forma mais matura de ligação afetiva sexual. Desde o início deste período, os objetos sexuais da criança são pessoas do sexo oposto — talvez professores ou ídolos mais velhos no início e, posteriormente, os colegas. De alguma forma, Freud chama a atenção para o fato de que nem todos durante este período dirigem-se para um amor heterossexual maturo. Alguns não completaram de forma bem sucedida o período edípico e têm identificações confusas que afetam sua habilidade de reestimular a energia sexual na adolescência. Alguns não tiveram um período oral satisfatório e, assim, não têm um suporte para as bases do relacionamento amoroso (ou a “confiança” básica, para usar o termo de Erikson). Isto também interferirá na completa resolução dos conflitos da puberdade. Assim, embora em si mesma a seqüência seja fixa, a experiência de cada indivíduo nos vários pontos da seqüência levará a diferenças fundamentais em seu ajustamento geral.

Atualmente, muitos dos psicólogos do desenvolvimento não dão uma grande ênfa se aos estágios psicossexuais, como Freud os descreveu, embora a maioria concorde com a importância da seqüência maturacional subjacente aos estágios psicossexuais. Além disso, muitos dos conceitos desenvolvidos por Freud têm uma utilização e pare cem ter validade. Alguma coisa semelhante à identificação parece ocorrer por volta dos 4 ou 5 anos, embora não esteja muito claro que o conflito edipiano, como Freud o descreveu, seja subjacente ao processo de identificação. Há um tipo de latência um longo período de consistência — no relacionamento interpessoal, nos primeiros anos do 1? grau e há mudanças nos padrões de ligação afetiva durante a adolescência. Desta forma, Freud estava correto em muitos aspectos de sua descrição das diretrizes ge rais do desenvolvimento das ligações afetivas, embora a dinâmica do processo possa ser diferente da que ele sugeriu.

Acima de tudo, as diversas teorias lidam com diferentes aspectos do desenvolvi mento das ligações afetivas e nenhuma delas responde satisfatoriamente a todos os aspectos. A teoria etológica ajuda a responder pelo fato de que, desde o nascimento, a criança possui vários “comportamentos de ligação afetiva” em seu repertório e que estes comportamentos da criança podem ,eliciar cuidados da mãe, Os teóricos da aprendizagem social podem responder adequadamente pela força universal da ligação afetiva inicial com a mãe — a qual é associada a muitos reforçamentos positivos — e, também, pelas variações entre as crianças na posterior força de sua ligação afetiva com a mãe ou outras pessoas. A teoria cognitivo-desenvolvimental, embora não esteja realmente completa no que se refere a esta área, oferece algumas sugestões que po dem ajudar a responder pelas mudanças seqüenciais nos padrões de ligação afetiva, relacionando-as com o crescimento cognitivo da criança. A teoria psicanalítica tem chamado nossa atenção tanto para a importância das mudanças maturacionais na sen sibilidade corporal da criança, que afetará seu modo de interação com o mundo, quan to para o processo de identificação, que é extremamente importante.

É claro que estas abordagens teóricas não são incompatíveis umas com as outras. De fato, há alguns aspectos importantes nos quais elas podem ser combinadas. Por exemplo, os

teóricos psicanalistas acreditam que o período edipiano e a conseqüente identificação com o pai do mesmo sexo ocorre em algum momento entre os 4 e 7 anos. Durante este período, nós podemos observar uma mudança na ligação afetiva ou dependência da criança ‘em direção ao adulto do mesmo sexo. Mas, talvez as crianças mais maturas cognitivamente possam progredir com maior rapidez através desta se qüência, do que as crianças com um desenvolvimento cognitivo mais lento. Kohlberg e Zigler descobriram isto em meninos, num estudo no qual seus pedidos de atenção ou de aprovação de um professor de sexo masculino ou feminino foram usados como me dida de ligação afetiva. Os meninos mais brilhantes já estavam mais centrados no professor de sexo masculino aos 4 anos, enquanto que os meninos menos brilhantes, já estavam mais ligados ao professor de sexo feminino e mudavam gradativamente, para uma ligação mais acentuada com o professor de sexo masculino, durante o período de 4 a 7 anos.

O ponto é que nós não temos que escolher uma teoria como a “certa” e rejeitar todas as outras. Cada uma delas tem algo único e importante a oferecer e, sem dúvida, cada uma está certa em relação a alguns aspectos do processo.

QUADRO 12-1

OS EFEITOS DA AUSÊNCIA PATERNA SOBRE A CRIANÇA

Tem havido muitas pesquisas sobre o efeito da ausência paterna no desenvol vimento da criança, parcialmente, em decorrência da grande ênfase colocada por Freud na importância da criança ser bem sucedida frente à crise edípica e na necessidade de ambos os pais estarem presentes, para que esta seja resolvida com sucesso. Se Freud está correto, então a ausência paterna durante o período crucial de Edipo terá um maior impacto sobre o menino. Presumivelmente, o me nino desenvolve a mesma ligação amorosa para com sua mãe, mas não tem o pai para temer e assim, não se identifica com o homem ou com o papel masculino, Na medida em que a mãe, em alguma extensão, pode evocar e evoca alguma an siedade ou medo no menino, ele identificar-se-á com ela ou simplesmente man terá sua identificação inicial com a mãe, baseada na dependência. Se estas supo sições são corretas, então o menino sem pai mostrar-se-á menos masculino em uma série de aspectos e o efeito será particularmente forte se o pai estiver au sente durante o período edípico, por volta dos 2 aos 5 anos de idade.

A evidência empírica suporta este conjunto de hip Meninos criados em famílias nas quais o pai está ausente mostram diversos padrões não- masculi nos: eles são tipicamente menos agressivos do que os meninos criados com o pai e eles são mais inclinados a mostrar padrões intelectuais “femininos” de maior habilidade em tarefas verbais do que numéricas. E, o efeito sobre o menino é maior se a separação ocorrer antes dos 5 anos. De fato, a separação do pai após os 5 anos de idade parece ter pouco ou nenhum efeito sobre o menino, co mo Freud provavelmente esperaria. Uma vez que a identificação com o pai tenha ocorrido, o menino orienta seu comportamento por sua imagem iriternalizada do pai e esta imagem está disponível se o pai estiver fisicamente presente ou não.

Sem dúvida, não é necessário invocar a noção freudiana de conflito edipiano para se fazer o mesmo tipo de predição. O processo de identificação — de se modelar cuidadosamente em função de alguma pessoa pode ocorrer por ou tras razões. A criança pode se identificar com a figura dominante na família. Por exemplo, se não há o pai, inevitavelmente a mãe se tornará a figura dominante. Ou, então, a criança pode se identificar com a pessoa que

controla a manutenção de sua vida. Nas famílias onde há ambos, pai e mãe, pode haver diferentes com binações de controle parental, mas quando apenas a mãe está presente, inevita velmente ela controla a maioria dos aspectos importantes da vida de seu filho. A despeito das razões para a identificação, parece bastante claro que um menino criado numa família sem pai, sem qualquer outro adulto masculino saliente ou um irmão mais velho, é mais passível de se identificar com sua mãe e, em conse qüência, pode ser um tanto “feminilizado”.

Entre as meninas, como poderíamos esperar, há menos efeitos da ausência paterna, pois nesta situação elas têm um modelo feminino adulto disponível. En tretanto, há algum efeito que se nota particularmente durante a adolescência, quando as meninas criadas em famílias sem pai podem ter alguma dificuldade em estabele.cer relações heterossexuais maturas. Elas podem evitar os contatos com homens ou mostrar um tipo de promiscuidade. Na falta do pai, as meninas podem ser privadas da oportunidade de desenvolver as habilidades sociais ne cessárias para um relacionamento maturo com o sexo oposto.

219

Resumo

1. O estudo das teorias de ligação afetiva é útil porque, como no caso do desenvol vimento da linguagem, as diversas teorias apresentam contrastes acentuados.

2. A teoria etológica enfatiza os padrões instintivos, inatos, de interação do bebê. Este provoca cuidados chorando ou se movimentando e, então, prolonga-os sen do afetuoso, etc. Com o desenvolvimento, estes padrões instintivos mudam e se tornam mais voluntários.

3. A teoria da aprendizagem social enfatiza o fato dos padrões de ligação afetiva e dependência serem respostas aprendidas. A ligação à mãe ocorre porque ela é, muito freqüentemente, o instrumento primário da criança. A força e a forma das ligações afetivas da criança são uma função dos padrões de reforçamento para aquela determinada criança.

4. A teoria cognitivo-desenvolvimental enfatiza a relação entre o desenvolvimento das ligações afetivas e o desenvolvimento cognitivo. As mudanças nos padrões de ligação afetiva da criança estão relacionadas a mudanças em suas habilidades cognitivas. Por exemplo, o bebê não pode mostrar uma forte ligação afetiva indi vidual até que tenha desenvolvido alguma constância do objeto.

5. A teoria psicanalítica enfatiza a seqüência desenvolvimental de estágios de base maturacional, onde as mudanças nos padrões de ligação afetiva estão relaciona das a mudanças de um estágio para outro. O estágio fálico, que começa aos 4 anos, é de particular importância porque é neste que ocorre a crise edipiana, que envolve o processo de identificação.

6. Estas diversas teorias não devem ser vistas como mutuamente exclusivas; cada uma delas oferece uma explicação de uma parte do fenômeno denominado liga ção afetiva.

Leituras e Referências Sugeridas

Bowlby, J. Attachment and loss. Vol. 1. Attachment. New York: Basic Books, 1969. A mais completa exposição dos conhecimentos disponíveis sobre a teoria “etológica” do desenvolvimento das ligações afetivas,

Erikson, E. H. Childhood and society. New York: Norton, 1963 (Há tradução para o por tuguês: Infância e Sociedade, Zahar, ed.)

O principal livro de Erikson e aquele onde há suas principais afirmações teóricas: leia, em particular, o capítulo 7, “As Oito idades do homem”,

Freud, S. A general introduction to psychoanalysis. New York: Washington Square Press, 1960 (Os livros de Freud estão traduzidos por diversas editoras).

Uma introdução útil ao estilo de pensamento de Freud; é apenas uma de suas inúmeras publicações,

Hetherington, M. & Deur, J. The effects of father absence on child development, In W. W. Hartup (Ed.), The young child: Reviews ofresearch. Vol 2, Washington D. C.: Natio nal Association for the Education of Voung Children, 1972.

Uma excelente revisão de todas as questões levantadas no Quadro 12-1; escrita para uma audiência semiprofissional e não para professores universitários,

Kohlberg, L. A cognitive-developmental analysis of children’s sex-role concepts and at titudes. In E Maccoby (Ed.), The developmental of sex differences. Stanford: Stanford University Press, 1966.

O artigo não lida diretamente com o desenvolvimento das ligações afetivas mas sim, apre senta de forma completa, a abordagem cognitivo-desenvolvimental. Kohlberg, L. & Zigler, E. The impact of cognitive maturity on the development of sex-role attitudes in the years 4-8. Genetic Psychology Monographs, 1967, 75, 89-1 65.

Um artigo longo mas com uma seção introdutória que descreve muito bem a abordagem teórica de Kohlberg.

Maccoby, E. E. & Masters, J. C. Attachment and dependency. Em P. H. Mussen (Ed.) Carmichael’s manual of child psychology (3’ ed.) Vol. 2. New York: Wiley, 1970.

Um artigo particularmente bom sobre as teorias de ligação afetiva e sobre as mudanças desenvolvimentais relacionando-as com as alternativas teóricas, Escrito, no entanto, numa linguagem sofisticada.

Rappoport, L. Personality development: The chronology of experience. Glenview, II Scott, Foresman, 1972.

Uma excelente introdução ao desenvolvimento da personalidade, incluindo uma descrição muito boa e simples, tanto dos estágios freudianos quanto eriksonianos.

Capítulo 13

DESENVOLVIMENTO DO AUTOCONCEITO E DA IDENTIDADE DE PAPEL SEXUAL

Criança: Ajude-me a amarrar meus sapatos. Eu não consigo sozinho.

Mãe: Sim, você consegue. Eu sei que você pode conseguir.

Criança (queixosa): Nããããão, eu não consigo! Eu sei que eu não consigo sozinho.

Você tem que me ajudar.

O que está se passando neste diálogo entre a mãe e a criança? Provavelmente muitas mensagens estão sendo comunicadas da criança para a mãe e desta para aque la. Muito provavelmente, a criança está buscando atenção, bem como ajuda, e a insis tência da mãe de que a criança pode trabalhar sozinha é uma parte importante do trei namento de independência. Mas, em outro nível, a criança está fazendo uma afirmação a respeito de sua própria auto-imagem e de suas habilidades. Ela está dizendo “Eu não posso fazer isso”. Em outro diálogo ela pode dizer “deixe-me tentar eu acho que eu posso fazer isso” ou algo equivalente. Obviamente, seu senso de dependência ou independência está intimamente ligado com suas afirmações a respeito de suas próprias habilidades, Os Outros elementos em tais conversas são os próprios senti .,mentos da criança a respeito de si mesma e o desenvolvimento de seu autoconceito.

Ela começa a saber quem ela é, o que é seu corpo e o que é o corpo de outra pes soa, o que seu corpo pode e não pode fazer, onde estão localizadas as partes de seu corpo e se ela é uma menina ou um menino. Ao mesmo tempo, ela começa a fazer al guns julgamentos sobre suas habilidades e capacidades. Ela pode pensar muito bem de si própria — uma auto-estima alta — ou pode pensar que ela tem poucas habilidades ou capacidades valorizadas pelos Outros. Ela pode se considerar como tola, incapaz e desajeitada ou capaz, eficiente e hábil; ou ela pode ter uma combinação de sentimen tos positivos e negativos a respeito de si própria.

A imagem corporal e a auto-estima desenvolvem-se, parcialmente, a partir das ex periências da criança com seu próprio corpo e com o que ela percebe que é capaz de

fazer com ele. Mas, grande parte de seu autoconceito, o grau de sua auto-estima, é baseado em sua percepção do que as outras pessoas pensam dela. Por exemplo, uma criança pode se considerar como desajeitada porque ela foi assim chamada ou porque sua ocasional falta de coordenação tem sido excessivamente enfatizada. Por exemplo, em uma família que eu conheço, quando a mãe acha um prato quebrado na lata de lixo, ela não pergunta “Quem quebrou o prato?”; ao invés ela exclama, ‘João, quando vo cê quebrou o prato?”. De fato, o Joãozinho pode não quebrar mais pratos do que qual quer criança de sua idade, mas ele pode muito bem acreditar que sim e pode agir de acordo com esta opinião por causa do aparente julgamento de sua mãe.

E claro que o desenvolvimento do autoconceito é um importante evento evoluti vo. O que uma criança sabe e acredita que ela seja afetará todas as suas interações com os outros e, por influenciar o tipo de coisas que a criança irá tentar, o autocon ceito pode ter efeitos bastante amplos sobre o seu desenvolvimento de novas habilida des. Ao tratar do desenvolvimento do autoconceito eu usarei o mesmo procedimento do Capítulo 11,

começando por uma breve explanação sobre o padrão desenvolvimen tal, depois, sobre as diferenças individuais e, finalmente, sobre os fatores que influen ciam o autoconceito. Na medida em que o desenvolvimento de uma identidade de pa pel sexual é de especial importância, eu o tratarei separadamente.

O AUTOCONCEITO

Padrões Desenvolvimentais

Duas realizações cognitivas precedem o primeiro estágio de desenvolvimento do autoconceito pela criança. Primeiro, ela precisa chegar a reconhecer que está separa da dos outros, que o corpo de sua mãe não é uma extensão do seu próprio. Freud fala de uma relação simbiótica inicial da criança com sua mãe, na qual ela parece conside rar as duas como uma unidade. Piaget também enfatiza que a criança muito pequena ainda não compreende a separação entre 'eu' e 'não-eu'. Durante os primeiros seis ou oito meses, da mesma forma como a criança desenvolve o conceito de objeto, ela de senvolve a noção de separação de si em relação ao resto do mundo. Mas, uma vez que ela tenha feito isto, ela precisa adquirir uma outra realização cognitiva necessária; pre cisa conceber que ela é um evento constante. Em um sentido, esta compreensão é me ramente uma extensão de sua noção emergente de constância do objeto, exceto que nesta circunstância ela e seu corpo são os objetos. A criança precisa chegar a conside rar a si e a seu corpo como eventos contínuos e únicos, antes que possa desenvolver um conceito estável de si. Em geral, ela faz isso durante os primeiros anos, de forma que aos 2 ou 3 anos de idade ela parece ter uma visão unitária de si mesma, bastante estável.

Embora as crianças com menos de 2 anos respondam a seus próprios nomes, quando alguém os diz, elas começam a usar seus próprios nomes para se referir a si

mesmas somente por volta de 2 anos de idade. O uso do próprio nome pela criança é um importante evento no desenvolvimento do seu autoconceito, do mesmo modo co mo o desenvolvimento de outros conceitos é ajudado por ela conseguir um rótulo sin gular para ligar a eles (De fato, crianças de 2 ou 3 anos de idade, freqüentemente cha mam-se por seu nome ao invés de usarem pronomes como eu e mim). Por volta de 3 anos ou mais, a criança também mostra considerável independência e insistência quan to à autonomia. Certamente, este comportamento pode ser visto apenas como parte de um desejo de competência, mas Eric Erikson e outros têm apontado que esta pode rosa pulsão para independência também pode ser parte do desenvolvimento de uma noção de si mesma por parte da criança. Ela está se afirmando, mostrando orgulho de suas próprias habilidades que a possibilitam fazer coisas por si própria e tentando explorar os limites de suas habilidades.

Como Gordon Allport apontou, pelos 4 anos começa uma nova fase, uma especie de extensão do eu. A criança começa a mostrar enorme possessividade: 'Esta e a

minha boneca! "; "Este é o meu papai! "; "Não brinque com meus blocos". Esta possessividade pode resultar de sua crescente participação em jogos cooperativos, ao invés de jogos paralelos, ou seja, a partir deste maior número de contatos com outras crianças, onde pode haver alguma competição por brinquedos, mas também pode ser que a criança esteja expandindo o eu para incluir "coisas que pertencem a mim'' 1

Durante estes primeiros anos, sem dúvida, a criança absorve todos os julgamentos dos outros, no que diz respeito a suas habilidades e comportamentos e estes primeiros inputs ajudam-na a formar sua auto-imagem em todos os sentidos, Mas, talvez a criança comece a verbalizar seus sentimentos a respeito de si mesma somente por volta de 5 ou 6 anos, Nós sabemos que uma criança de 5 anos tem uma imagem de si semelhante à do adulto, englobando julgamentos positivos e negativos. Mas, na medi da em que a criança pequena não expressa seu autoconceito claramente, é difícil sa ber como estas primeiras impressões são formadas.

Para atingir um autoconceito, a criança é influenciada não apenas por suas próprias conclusões a respeito de suas habilidades e capacidades, mas também, em grande parte pelos julgamentos dos outros a respeito dela e por suas ações em relação a ela. Ela incorpora todas as afirmações feitas pelos outros: "Oh, como você é uma criança desajeitada! "; "Você não pode terminar as coisas que começa?"; "Algumas vezes eu acho que você não tem nada na cabeça"; "Certamente, você é um ótimo aju dantezinho! "; "Você foi muito sabido fazendo isso sozinho", O acúmulo de todas es tas mensagens, juntamente com suas próprias experiências de competências e fracas sos, começam a moldar o conhecimento e as crenças da criança a respeito de si mesma.

As diferenças individuais e os fatores que as influenciam

Pela idade escolar, senão antes, as crianças parecem ter imagens de si mesmas bastante estáveis e parecem ter feito julgamentos de valor a respeito de suas próprias características, Nesta idade nós podemos encontrar, em geral, crianças que têm uma auto-estima alta e crianças que têm uma baixa auto-estima e estas designações pare cem ser amplamente estáveis. Além disso, o fato de uma criança gostar ou não de si mesma é indicativo de uma grande variedade de outros comportamentos:

Em geral, as crianças com baixa auto-estima são mais ansiosas, particularmente quan to ao seu bom desempenho na escola, nos esportes ou em qualquer outra ativida de,

Entre adultos e, sem dúvida, também entre as crianças, as pessoas que têm uma pobre auto-estima tendem a ser menos eficientes em grupos do que aquelas que têm uma auto-estima alta. Aqueles que se sentem adequados têm maior probabilidade de ocuparem papéis de liderança, contribuírem com boas idéias e fornecerem es tímulos e diretrizes ao grupo.

As crianças com pobre autoconceito não vão tão bem na escola.

Obviamente, há aqui um grave problema do tipo: quem veio antes, o ovo ou a gali nha? A criança tem um desempenho insuficiente na escola e um alto índice de ansieda de porque ela tem um autoconceito pobre, ou ela tem uma baixa auto-estima porque ela vai mal na escola? De fato, provavelmente nenhuma destas noções causais tão simples seja a correta. Há algumas evidências de que a criança chega à situação es colar com um autoconceito e que isto tem um grande impacto sobre todas as suas in 1 É interessante especular sobre a conexão entre a possessividade inicial da criança e a "territorialidade"

vista em seres humanos adultos e em Outros tipos de animais, Muitos animais têm claras ligações a territórios específicos que lhes pertencem. A possessividade da criança, quanto a brinquedos e "coisas que pertencem a mim" pode ser um sinal de alguns aspectos territoriais do eu.

terações ali. Por exemplo, em diversos estudos feitos com meninos, os pesquisadores têm verificado que meninos aparentemente capazes (com um alto QI) e que não vão bem na escola, são mais inclinados a se valorizarem pouco e a se verem como limita dos e incapazes de atuar independentemente. Nestes casos, parece que a auto-imagem da criança é um dos fatores de importância causal no fracasso escolar.

Mas a coisa não é tão simples. Stanley Coopersmith, numa série de estudos, verifi cou que, ao menos algumas crianças que são consideradas eficientes e competentes por seus professores e que são bem quistas por seus colegas têm uma auto-estima baixa. Estas crianças são bem sucedidas, mas são muito autocríticas. Elas tomam seus erros para si, ainda que seu autocriticismo não as incapacite. Elas são capazes de se desempenhar bem na escola e no grupo de companheiros.

Para muitas crianças, o autoconceito parece funcionar como um tipo de profecia autoconsumada: a criança tem uma idéia de quão bem ela pode se desempenhar e, assim, se comporta de forma a confirmar sua idéia. Por exemplo, se ela acredita que não pode resolver problemas matemáticos, ela pode tentar resolver um, uma vez, fa lhar e então concluir: “Viu, eu sabia que eu não podia fazer! “ Mas algumas crianças parecem ter uma auto-imagem mais complexa. Ao invés de fazer um julgamento corl pleto a respeito de suas próprias capacidades, elas abordam as novas tarefas e pro blemas, estabelecendo padrões extremamente altos para suas próprias realizações. Elas fazem um sério esforço para alcançar tais padrões e quando não conseguem, elas se autocastigam pelo fracasso, em solilóquios internos como “Você errou outra vez. Você não pode nunca fazer algo direito! “. Entretanto, no processo de tentar, tais crianças podem, de fato, desempenhar-se bem, através de padrões objetivos. As ou tras pessoas pensam que a criança está indo muito bem; é ela quem acredita que não está fazendo as coisas direito.

A auto-estima da criança parece ser altamente dirigida por suas experiências fami liares. As pesquisas de Coopersmith são, novamente, as mais informativas. Ele verif i cou que as crianças de idade escolar que tinham uma auto-estima alta, vinham de fa mília nas quais os pais também tinham alta auto-estima e nas quais as crianças eram tratadas como indivíduos responsáveis. As mães das crianças com alta auto-estima demonstravam maior aceitação e atitudes positivas em relação a seus filhos, eram mais afetuosas e tendiam a elogiar as realizações de seus filhos. Elas tinham e de monstravam interesse por seu filhos. Elas incentivavam a criança a ter opiniões e a compartilhá-las com os outros. Mas, os pais das crianças com auto-estima alta tam bém estabeleciam restrições e limites claros para o comportamento de seus filhos e utilizavam tais limites consistentemente. Assim, estes pais proviam a criança de uma grande quantidade de diretrizes e disciplina consistentes e, ao mesmo tempo, eram amorosos.

Esta combinação de controle firme mas razoável, encorajamento positivo de inde pendência e uma atmosfera amorosa e calorosa também foi vista num estudo muito interessante de Diana Baumrind, embora ela estivesse interessada em grupos mais am pios de características da criança do que a auto-estima e estudasse as crianças pré-es colares ao invés de escolares. Ela selecionou crianças que eram autoconfiantes, auto- controladas e tinham tendências exploratórias, além de estarem contentes consigo próprias e as comparou com crianças que tinham auto-estima pobre, pouca curiosida de, pouco comportamento explorador e pouca confiança em si mesmas. As crianças com alta auto-estima, autoconfiança e tendências exploratórias tinham pais com a mesma combinação de traços

encontrada por Coopersmith, nos pais das crianças com alta auto-estima. Baumrind chama tal combinação de características parentais de com portamento parental competente, em contraste com o comportamento autoritário (desligado, controlador e menos caloroso) ou com o comportamento permissivo (não controlador e não exigente, mas bastante caloroso e afetivo). Em seu estudo, os pais das crianças menos autoconfiantes e eficientes tendiam a ser permissivos enquanto que as crianças mais positivas e contentes tinham, mais provavelmente, pais compe tentes; as crianças cujos pais eram autoritários colocavam-se no meio.

225

Estes estudos mostram a importância não só das experiências da família na qual as habilidades e virtudes da criança são elogiadas, mas também de uma situação familiar na qual é dada oportunidade para a criança explorar, investigar, tentar novas idéias e ter tais idéias e tentativas respeitadas. Em ambos os casos, os pais também colocam firmes limites, mas estes são explicados, e não impostos arbitrariamente.

DESENVOLVIMENTO DO PAPEL SEXUAL

De todos os aspectos do autoconceito da criança, um dos mais importantes é sua descoberta e atitude em relação ao seu próprio sexo. Parte da auto-imagem é o conhe cimento de que “Eu sou uma menina” ou “Eu sou um menino”, e este conhecimento também leva a certas implicações para o comportamento. A descoberta do sexo de al guém é, portanto, um marco importante no desenvolvimento do autoconceito da criança e o conhecimento do próprio sexo é um elemento central no autoconceito. Os fatos principais não são muito disputados, embora as interpretações deles estejam sob calorosa discussão.

Padrões Desenvolvimentais e Correlatos

Da mesma forma como a compreensão da criança de que seu próprio corpo e seus limites mudam com a idade, muda a sua concepção de seu próprio sexo. A progressão parece ser como se segue.

Aos 3 anos, a criança sabe o rótulo para menino e menina e pode aplicar o rótulo corretamente a si. A maioria das crianças de 3 anos de idade pode dar uma resposta certa à pergunta: “Você é uma menininha ou um menininho?” embora a maioria das de 2 anos e meio não o possam. Mas o conhecimento do rótulo correto não implica que a criança o tenha compreendido ou generalizado como faz um adulto. Por exem plo, muitas crianças de 3 anos não podem classificar corretamente um grupo de bone cas pelo sexo (como uma boneca papai, uma mamãe, uma boneca menino e uma menina).

Pela idade de 4 anos as crianças usam corretamente o rótulo menino e menina num sentido geral, elas usam os pronomes corretos para se referir às pessoas em seu am biente (ele, ela, seu, sua) e podem classificar e agrupar bonecas ou figuras, aparente mente, usando como critério pistas como roupas e tipo de penteado. As crianças de 4 anos também começam a mostrar preferências por brinquedos e atividades associadas a seu próprio sexo. Mas, em geral, as crianças de 4 anos de idade ainda não concebe ram que seu sexo é um aspecto permanente de si mesmas, nem associaram as desig nações sexuais com as diferenças genitais.

Pelos 5 ou 6 anos, a criança já compreendeu que o gênero é constante e que se ela é uma menina não poderá se transformar num menino. E, mais ou menos ao mesmo tempo ou um

pouco depois, a criança entende a relação entre as diferenças genitais e a identidade sexual. E também por volta dos 5 anos que a criança começa a mostrar uma imitação consistente ou identificação com adultos do mesmo sexo.

Ao contrário do que nós poderíamos esperar, esta progressão desenvolvimental não é particularmente influenciada pelas atitudes em relação ao sexo, que prevalecem na família. As famílias que permitem ou encorajam a nudez ou a discussão aberta de diferenças anatômicas não têm crianças que alcançam mais rápido a relação entre as diferenças genitaisea identidadesexual do que as crianças de famílias nas quais a nudez é menos considerada e suas discussões sobre diferenças genitais são mais reservadas.

Entretanto, um fator que está relacionado com o ritmo de progressão da criança através da seqüência desenvolvimental é o QI. Crianças brilhantes, conforme as medi das de testes padronizados de QI, procedem algo mais rápido pela seqüência do que o fazem as crianças de inteligência média.

No início da idade escolar, as crianças têm uma clara noção de seu próprio sexo e

uma idéia clara dos estereótipos e características do papel “feminino’’ e ‘‘masculino”. Normalmente, elas adotam comportamentos consistentes ao seu sexo e imitam mais os comportamentos dos adultos de seu próprio sexo do que os do sexo oposto. (Todas estas afirmações, entretanto, são realmente mais verdadeiras para os meninos do que para as meninas. Os meninos mostram uma preferência muito maior por brinquedos associados à masculinidade e para atividades masculinas adultas, enquanto que as me ninas mostram uma preferência mais fraca pelos estereótipos de papel e atividades de seu próprio sexo). A identidade de papel sexual adotada nesta idade precoce persiste (exceto em raros indivíduos que, posteriormente, são submetidos a operações de mu dança de sexo) durante a meninice e idade adulta. O problema dos teóricos é explicar como esta identidade tão fixa se estabelece na criança pequena.

Alternativas Teóricas

As alternativas teóricas são particularmente definidas. Três teorias principais têm sido oferecidas para responder pela aquisição da identidade de papel sexual: a teoria cognitivo-desenvolvimental, a teoria da aprendizagem social e a teoria psicanalítica. Na medida em que todas as três forem sendo discutidas, em alguma extensão, em diver sos pontos deste livro, eu delimitarei apenas suas abordagens, neste problema espe cífi co.

TEORIA PSICANALÍTICA

O conceito básico que Freud apresentou para responder pela aquisição da criança de uma identidade e comportamento de papel sexual apropriados foi a identificação:

como conseqüência do conflito edipiano (descrito no Capítulo 12) a criança se identifi ca com o pai do mesmo sexo e, presumivelmente, adota todas as qualidades daquele genitor, incluindo os comportamentos e atitudes de papel sexual. De acordo com Freud, o processo de identificação é diferente no menino e na menina. A identificação da menina com sua mãe cresce de sua ligação primariamente amorosa para com ela. Mas, como é comum os meninos não manterem tal relação dependente e amorosa com seu pai, outro mecanismo é necessário. Freud sugere como alternativa a ‘‘identifi cação com o agressor’’. A criança, nesta perspectiva, identifica-se com a pessoa que ela vê como mais poderosa. Mais

especificamente, é o poder de castração que está aparentemente no âmago do problema, da forma como Freud viu.

Uma das dificuldades com esta teoria é que se presume que o menino de 4 anos tenha alguma idéia das diferenças genitais entre meninos e meninas. Supõe se que o medo da castração baseia-se, em parte, no fato de que o menino vê que as meninas e mulheres não têm pênis e assume que elas já foram castradas. Mas, os dados dispo níveis sugerem que o conhecimento e a compreensão das diferenças genitais não estào presentes senão algo depois do que Freud supôs. Aparentemente, as crianças come çam a preferir brinquedos e atividades associadas a seu próprio sexo, antes que elas concebam as diferenças anatômicas.

Não obstante, parece haver algum processo que possa ser descrito como identifi cação e que ocorra por volta da mesma época que Freud enfatizou. A criança começa a imitar os adultos do mesmo sexo e a preferir atividades associadas a seu sexo mais ou menos ao mesmo tempo. Mas a explicação não requer que nós aceitemos a noção freudiana de conflito edípico e identificação com o agressor. Os teóricos da aprendiza gem social propuseram uma outra perspectiva do mesmo fato.

TEORIA DA APRENDIZAGEM SOCIAL

Walter Mischel fez a tentativa mais completa de aplicar a teoria da aprendizagem à aquisição do papel sexual e ao comportamento do papel sexual. A doutrina funda-

mental de sua posição pode ser melhor estabelecida pelas próprias palavras de Mis chel:

Na teoria da aprendizagem social, os comportamentos sexualmente tipificados podem ser definidos como comportamentos que tipicamente eliciam diferentes recompensas para um sexo e para o outro ... . De acordo com a teoria da aprendizagem social, a aquisição e o de sempenho de comportamentos sexualmente tipificados podem ser descritos pelos mesmos princípios usados para analisar qualquer outro aspecto do comportamento do indivíduo

A tipificação sexual é um processo pelo qual o indivíduo adquire padrões de comportamen to sexualmente tipificados: primeiro, ele aprende a discriminar entre padrões de comporta mento sexualmente tipificados, depois, a generalizar estas experiências de aprendizagem específicas a novas situações e, finalmente, a desempenhar comportamentos sexualmente tipificados (Mischel, 1966, pp. 56-57).

É provável que o processo inicial de discriminação leve diversos anos; a criança tem que determinar se ela é uma menina (ou se ele é um menino). O uso freqüente dos rótulos menina, ela, etc, pelos pais e Outros e a aprovação de sua utilização correta do rótulo para si mesma ajudam a criança a fazê-lo. Além deste primeiro ponto, Mis chel sugeriu que a criança é sistematicamente reforçada pelos comportamentos apro priados a seu sexo e por imitar o pai do mesmo sexo. Então, um dos conceitos funda mentais desta teoria é que a criança é sistematicamente recompensada por se com portar de forma consistente a seu sexo, por escolher brinquedos apropriados a seu sexo e assim por diante.

Um segundo conceito fundamental deste teoria é o de imitação. Quando Freud fa lou de identificação, mencionava um processo pelo qual a criança incorpora todas as qualidades do indivíduo com o qual ela se identifica. Mischel não deseja fazer suposi ções a respeito

de tais processos internos; ao invés, ele enfatiza que o que nós vemos é a criança copiando os comportamentos e atitudes do adulto. Ele sugere que a palavra imitação é a melhor descrição deste processo. Bandura e Walters usam o termo aprendizagem observacional para o mesmo tipo de evento.

As pesquisas dos teóricos da aprendizagem social sugerem que há algumas regras governando o processo de imitação. Mostrou-se, por exemplo, que as crianças irão se modelar em função de um adulto que tenha poder sobre algumas fontes, tais como re compensas. Quando o homem é mais poderoso que a mulher em uma situação experi mental, tanto os meninos quanto as meninas imitá-lo-ão; quando é a mulher a mais poderosa, tanto os meninos quanto as meninas irão imitá-la. Assim, a imitação sexual cruzada, pode ocorrer, e ocorre, como uma função da relação de poder entre os mem bros do grupo. Mischel assume que o mesmo é verdadeiro numa família e que, por exemplo, uma criança cuja mãe é mais poderosa que o pai tenderá a imitar a mãe. Mas, além desta tendência básica de imitar alguém que tem poder, a criança tem que lutar com as conseqüências diretas de sua imitação. Se uma menina imita o pai, mais pode roso, ela pode ser repreendida por mostrar um comportamento de menino", enquan to que suas imitações da mãe podem ser recompensadas. Assim, gradualmente, ela é moldada para a adoção do papel feminino.

Uma das forças desta teoria é que ela pode explicar, com facilidade, as correIa çôes particularmente baixas entre os comportamentos sexualmente tipificados. Um menino pode ser agressivo em uma situação e não em outra, mesmo sabendo que a agressividade é considerada uma característica desejável em meninos. Uma menina pode mostrar uma dócil dependência em uma situação e, em outra, uma independência agressiva. Se Freud estivesse certo a respeito de um processo de identificação singu lar, poderoso e totalmente fechado, então nós deveríamos esperar ver uma grande consistência de traços de comportamento em todas as situações e claros conglomera dos de traços de comportamento num dado indivíduo. O ponto de Mischel é que, se a aquisição do papel sexual e do comportamento sexualmente tipificadoé governada pri mariamente pela imitação e pelo reforçamento, então, o que devemos esperar é precisamente a inconsistência, pois, é provável que uma criança seja recompensada por um determinado comportamento em uma situação e não seja em outra.

Mas, mesmo aqui, há diversas dificuldades. Primeiro, Mischel não levou em conta o progresso desenvolvimental. Em um sentido, isto é tangencial a seu pensamento. Ele assume que a criança é reforçada diferencialmente pela modelagem do comportamento sexualmente apropriado e que ela tentará repetir as ações que produziram conseqüên cias prazeirosas. Conseqüentemente, não é necessário que ela tenha concebido que ela é uma menina e que ela está sendo reforçada por fazer coisas femininas. Tal generali zação cognitiva pode ajudar, mas não é necessária. Se Mischel está certo, então deve haver um reforçamento diferencial sistemático do comportamento sexualmente apro priado desde uma idade muito precoce. Entretanto, de fato não há evid suficien tes que suportem tal afirmação. Eleanor Maccoby, numa recente revisão de todas as pesquisas sobre diferenças sexuais no relacionamento pais-filhos, concluiu que durante os anos pré-escolares há muito poucas diferenças. Os meninos são tratados um pouco mais bruscamente e são mais passíveis de ser punidos fisicamente, enquanto que as meninas são mais protegidas de perigos físicos do que os meninos, mas, por outro la do, há poucas das diferenças

esperadas. Aparentemente, os meninos não são recom pensados mais sistematicamente pela agressão do que as meninas, nem são mais re compensados por mostrarem independência — pelo menos até cerca de 5 ou 6 anos. Mas, o que dizer da imitação diferencial? Os meninos são mais reforçados por imitar seus pais e as meninas por imitar suas mães? Eu não sei de qualquer estudo desta questão em crianças pequenas, mas tem havido diversos estudos de crianças peque nas nos quais a tendência para imitar adultos mulheres e homens foi estudada; numa destas pesquisas não houve resultados consistentes de que os meninos pequenos imi tassem mais os homens e que as meninas pequenas imitassem mais as mulheres.

Assim, embora a perspectiva da aprendizagem social tenha considerável sentido em termos intuitivos, ela não é bem fundamentada pelos fatos disponíveis atualmente; não há boas evidências de que as crianças abaixo de 5 ou 6 anos de idade sejam dife rencialmente recompensadas por comportamentos sexualmente apropriados e não há boas evidências de que elas mostrem qualquer preferência para imitar modelos do mesmo sexo — sendo que ambos os processos deveriam ocorrer se Mischel estivesse certo a respeito das origens do desenvolvimento do papel sexual. Ainda assim, perma nece o fato de que por volta de 5 ou 6 anos a criança está identificada com o seu próprio sexo, começou a mostrar forte preferência por brinquedos e atividades asso ciadas a seu próprio sexo e se modela pelo pai ou adulto de mesmo sexo. Certamen te, pode ser que os primeiros reforçamentos diferenciais sejam mais sutis do que qual quer uma das pesquisas atualmente disponíveis tenha sido capaz de detectar e que, com o progresso das pesquisas, nós descubramos de que maneira ocorrem as primei ras aprendizagens de papel sexual. Mas, outra alternativa é' oferecida pela teoria cogni ti vo- desenvolvi mental.

TEORIA COGNITIVO-DESENVOLVIMENTAL

As explicações sobre o desenvolvimento do papel sexual pela teoria da aprendiza gem social têm um sentido intuitivo; as explicações cognitivo-desenvolvimentais do mesmo fenômeno, pelo contrário, não fazem muito sentido intuitivamente, mas fazem muito sentido cognitivamente.

Kohlberg tem sido o expoente mais profundo e freqüente de uma explicação cog nitivo-desenvolvimental do desenvolvimento do papel sexual. Ele começou pela descri ção da seqüência desenvolvimental, que eu descreverei primeiro, e apontou a importân cia do substrato cognitivo da seqüência. O conceito de identificação sexual é, antes de tudo, um conceito e, presumivelmente, tem um componente cognitivo como qualquer outro conceito. Primeiro a criança aprende o rótulo menina, da mesma forma como ela aprende os rótulos cadeiras, brinquedos, etc. Mas, como os outros primeiros rotu los, o rótulo sexual não é usado consistentemente. No início a criança usa o rotulo ape

Figura 10. Diagrama esquemático das três teorias de identificação psicossexual segundo Kohl berg. (FONTE: Adaptado de L. Kohlberg. A Cognitive-developmental analysis of childrens sex- role concepts and attitudes. Em E. E. Maccoby (Ed), The development of sex differences. Stanford: Stanford University Press, 1966, figura 5) nas para uns poucos objetos. Ela pode usar corretamente a palavra gato para o gato malhado da família e mesmo assim não aplicar corretamente este rótulo a outros ga tos da vizinhança. Da mesma forma,

ela pode dizer que é uma menina mas não ser capaz de aplicar o mesmo rótulo corretamente a outras meninas e mulheres que ela vê.

Posteriormente, como é verdadeiro para outros conceitos, ela aprende as dimensões do conceito de menina e menino e aprende algumas pistas que lhe mostrarão se uma nova pessoa é uma menina ou um menino, embora neste estágio, aparentemente, ela não use as diferenças genitais como pistas em sua discriminação. Então, por volta dos 5 ou 6 anos, ao mesmo tempo que estão sendo aprendidas outras constâncias, co mo a conservação por exemplo, ela também concebe que ser uma menina é permanen te. Da mesma forma como a argila não muda de peso quando sua forma é modificada, uma menina não se transformará num menino se lhe colocarem uma roupa de menino ou se ela ficar maior. Desta forma, Kohlberg enfatiza que o desenvolvimento do con ceito de identidade sexual segue a mesma progressão cognitiva básica de qualquer ou tro conceito e que apenas quando a criança chega ao estágio operacional concreto e tem desenvolvida uma noção de constância sexual é que há oportunidade para o de senvolvimento de uma preferência sexual real. Até que ela reconheça que ela tem um dado sexo permanentemente, não pode ser colocado o problema da adoção de um pa pel consistente com o seu sexo.

Kohlberg assume que a criança, após ter concebido que ela é permanentemente uma menina, começa a valorizar coisas femininas e a imitar o comportamento das mu lheres e de outras meninas. O que se coloca aqui é a noção de que as pessoas sempre dão um valor positivo ao que é consistente com sua própria auto-imagem; nós pensa mos que o que nós somos é que é bom e, tendo concebido nosso próprio sexo, nós va lorizamos todas as coisas associadas a este sexo e começamos a imitar outros que são assim. De acordo com esta perspectiva, a ligação afetiva com o pai de mesmo sexo é posterior à imitação, e não anterior.

Kohlberg sistematizou as três perspectivas teóricas alternativas de uma forma bastante clara (Figura 10). Você pode ver nesta figura que na abordagem cognitivo-de senvolvimental ele coloca as coisas invertidas em relação às outras perspectivas; ele sugere que primeiro a criança adota uma identidade sexual e então se identifica com o pai de mesmo sexo. Mischel vê a seqüência de outra forma: a identidade sexual da criança é a resultante de uma seqüência completa de reforçamento de imitação.

A teoria de Kohlberg possui diversos atrativos. Primeiro, ela oferece um elo impor tante entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento social. Os psicólogos têm uma tendência para olhar a criança em pedaços, adotando uma teoria que cobre apenas o desenvolvimento cognitivo ou apenas o desenvolvimento da personalidade e de assumir que processos isolados estão envolvidos. Kohlberg sugeriu que há uma li gação e que o desenvolvimento cognitivo é o elo fundamental. Segundo, a formulação de Kohlberg se ajusta mais aos fatos desenvolvimentais do que às outras alternativas. Finalmente, sua teoria não requer um reforçamento diferencial sistemático para os comportamentos masculinos ou femininos antes de cerca de 5 ou 6 anos. E necessário que o sexo da criança lhe seja rotulado e, certamente, tal rotulação ocorre, mas não necessita outro trata mento diferencial sistemático.

Entretanto, há algumas dificuldades com a formulação de Kohlberg, no fato de que muitas meninas de 6 anos de idade não parecem colocar um valor tão grande nos com portamentos apropriados ao seu sexo como o fazem os meninos. Por exemplo, mais meninas escolhem

brinquedos tradicionalmente masculinos do que o inverso, e mais meninas dizem que prefeririam ser meninos do que o inverso. Kohlberg sugere que esta diferença ocorre porque em nossa sociedade o papel masculino é, em geral, mais valo rizado e o papel feminino é mais flexível, e que neste podem ser incluídos alguns tra ços masculinos, enquanto que o papel masculino é menos passível de incluir traços fe mininos. A menina pode competir no mundo dos homens, mas é muito menos pro vável que um homem venha a competir no mundo das mulheres. Talvez a maior valori zação do papel masculino pelas meninas ocorra porque os modelos que elas copiam tenha tal atitude.

Note que Kohlberg não rejeita a noção de imitação ou o papel do reforçamento. Ele concorda que eles ocorrem e que são importantes no desenvolvimento do papel sexual, mas ele argumenta que não desempenham um papel importante, a não ser depois que a criança tenha desenvolvido um sentido de identidade sexual constante. Ele tam bém não rejeita completamente o conceito de identificação. A criança pode se identif i car com o pai do mesmo sexo — incorporando atitudes e valores, bem como compor tamentos — mas, novamente, só depois que ela tiver alcançado a realização cognitiva de uma identidade sexual constante.

A identidade sexual da criança e o seu autoconceito mais amplo, despontam de seu crescimento cognitivo geral, de suas experiências únicas de sucesso e fracasso e

de suas experiências com avaliação dos outros em relaçáo a ela. O núcleo do auto- conceito e da identidade sexual parece ser fixado bastante cedo; aos 5 ou 6 anos de idade a criança tem uma noção bastante clara de seu sexo e um conjunto bem desen volvido de expectativas a respeito de suas próprias habilidades e inaptidões.

O mais relevante é que o autoconceito e a identidade de papel sexual são impor tantes conceitos mediadores para a criança. Suas crenças a respeito de si mesma e seu conhecimento da constância de seu sexo afetam todas as suas interações com as ou tras pessoas e com os objetivos. A criança que acredita que não pode jogar futebol comporta-se diferentemente daquela que acredita que pode. Provavelmente, a pri meira evitará o futebol, a bola, brincar no campo e as outras crianças que jogam fute bol. Se forçada a jogar, ela pode fazer julgamentos autodepreciativos como Você sabe’que eu não posso jogar” ou’ela pode começar a jogar já autoderrotada, recusan do-se a pegar a bola quando ela passa perto de si ou não correndo atrás dela porque sabe que não pode alcançá-la mesmo que esteja muito perto dela. Do mesmo modo, uma criança que acredita que ela não pode fazer o trabalho escolar, comportar-se-á de uma forma bastante diferente daquela criança que está confiante em suas habilidades acadêmicas. Ela pode tentar chamar atenção pelo sarcasmo ou sendo barulhenta, ou então pode se tornar silenciosa e retraída. Ela pode tentar não realizar a tarefa dada, baseada na hipótese de que se ela não tentar, ela não falhará. Ou tal criança autocríti ca pode tentar arduamente, pagando o preço em ansiedade, no que se refere ao fracasso.

O fato é que estas crenças são penetrantes, afetam virtualmente todos os compor tamentos da criança, elas se desenvolvem cedo e não são facilmente modificadas. Nós precisamos saber muito mais a respeito das origens dos sentimentos de autovaloriza ção ou desvalorização da criança, pois só assim poderemos aprender a contrariar o fu turo.

Resumo

1. O autoconceito inclui tanto a percepção que a criança tem de si própria e de suas habilidades, quanto do seu grau de auto-estima.

2. O estágio inicial do desenvolvimento do autoconceito é a descoberta dupla, pela criança, de que (a) ela está separada dos outros e (b) que seu corpo e ela mesma são eventos constantes e contínuos.

3. Por volta de 2 anos, a criança já aprendeu seu nome, aos 3 anos a autonomia é evidente, ela afirma sua própria identidade. Por volta dos 4 anos ela mostra um tipo de possessividade territorial. Aos 5 ou 6 anos ela já desenvolveu (e verbali za) uma imagem completa de si mesma, semelhante ao adulto e parece já ter fei to julgamentos positivos e negativos a respeito de si.

4. As crianças que têm uma auto-estima baixa geralmente são mais ansiosas e têm maiores dificuldades na escola do que as crianças com auto-estima alta.

5. Crianças com alta auto-estima mais freqüentemente proevêm de famílias nas quais suas realizações independentes são valorizadas e elogiadas, onde há um relacionamento afetuoso e caloroso entre os pais da criança e no qual são esta belecidos claros limites quanto ao comportamento das crianças.

6. O desenvolvimento do papel sexual segue em curso desenvolvimental semelhan te. Pelos 3 anos a criança tem os rótulos menino e menina; aos 4 anos de idade ela usa corretamente estes rótulos para classificar outras pessoas, bem como a si mesma e mostra alguma preferência por brinquedos e atividades associadas a seu próprio sexo. Aos 5 ou 6 anos ela já concebeu que seu gênero é fixo, e que há alguma relação entre gênero e aparência genital.

7. A explicação de Freud sobre o desenvolvimento da identidade de papel sexual enfatiza a importância da identificação; diz-se que a criança se identifica com o pai do mesmo sexo, em resultado do conflito edipiano, e adota os comporta mentos e atitudes de papel sexual deste pai.

8. Os teóricos da aprendizagem social enfatizam que a identidade e comportamen tos de papel sexual são ambos aprendidos através do reforçamento diferencial dos rótulos usados apropriadamente e através da imitação dos comportamentos dos adultos do mesmo sexo.

9. A teoria cognitivo-desenvolvimental enfatiza em primeiro lugar a importância da descoberta pela criança, de que o gênero é uma cáracter(stica permanente. Antes que os pré-requisitos cognitivos sejam alcançados, a criança não tem um papel sexual claro; depois disto, a criança imita os adultos do mesmo sexo e adota os comportamentos e atitudes apropriados ao seu sexo.

Leituras e Referências Sugeridas

Allport, G. W. Pattern and growth in personality, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1961.

Uma discussão de todo o desenvolvimento da personalidade e não apenas do autoconceito e do papel sexual. Contém uma discussão e uma análise desenvolvimental particularmente boa do auto conceito.

Baumrind, O. Socialization and instrumental competence in young children. Em W. W.

Hartup (Ed.) The young chi/d: Reviews ofresearch. Vol. 2 Washington, D. C.: National

Association for the Education of Young Children, 1972.

Uma revisão de toda a pesquisa de Baumrind, bem como de outras pesquisas sobre práti cas educativas infantis antecedentes da competência e da alta auto-estima. Muitíssimo compreensível.

Coopersmith, S. The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman, 1 967.

O relato de uma única pesquisa ampla e excelente neste campo, técnica, mas muito reco mendável.

Kohlberg, L. A Cognitive-developmentat analysis of children's sex-role concepts and attitudes. Em E. E. Maccoby (Ed.) The deve/opment of sex differences. Stanford: Stan ford University Press, 1966.

Este é o principal artigo teórico de Kohlberg. O estilo não é sempre fácil mas a leitura é, em geral, compreensível.

Kohlberg, L. & Zigler, E. The impact of cognitive maturity on the development of sex- role attitudes in the years 4 to 8. Genetic Psychology Monographs, 1967, 75, 84-165.

O relato dos principais trabalhos de pesquisa de Kohlberg nesta área. E preferível lê-lo após o citado acima.

Maccoby, E. E. Differential socialization of boys and girls. Artigo relatado no encontro anual da American Psychology Association, Honolulu, Hawaii, 1972.

A única revisão que eu conheço, que enfoca todas as pesquisas sobre tratamento diferen cial dado pelos pais a meninos e meninas. O artigo não está disponível para leitura mas, provavelmente, será incluído no próximo livro de Maccoby e Jacklin sobre diferenças se xuais.

Mischel, W. A social-learning view of sex differences in behavior. Em E. E. Maccoby (Ed.), The development of sex differences. Stanford: Stanford University Press, 1966.

Este artigo é gêmeo do artigo de 1966 de Kohlberg. E o primeiro enunciado de Mischel so bre sua explicação do desenvolvimento das diferenças e papéis sexuais através da teoria da aprendizagem social.

Mischel, W. Sex-typing and socialization. In P. H. Mussen (Ed.), Carmichae/'s manual of chi/d psychology. (3 ed.) Vol. 2. New York: Wiley, 1970.

Este artigo é mais amplo que o de 1966 e descreve as diferenças sexuais e enfatiza a expli cação da aprendizagem social; é denso e de leitura difícil mas recomendável a quem estiver particularmente interessado no desenvolvimento dos papéis sexuais e das diferenças se xuais.

Capítulo 14 – Desenvolvimento Moral

O desenvolvimento da ‘moralidade” nas crianças é de grande importância para a maioria dos pais e, certamente, para a sociedade. Os pais desejam que seus filhos ado tem as regras da sociedade na qual eles vivem, evitem ofender ou violar as regras e se comportem “adequadamente” quando eles estão longe de casa ou não estão sendo observados e não apenas quando seus pais estão por perto. Os pais esperam que seus filhos desenvolvam boas regras internalizadas e sejam capazes de segui-las nas di versas situações; eles também esperam que seus filhos façam julgamentos morais a respeito dos outros e que sejam consistentes com aquelas regras.

Note que eu estou sugerindo pelo menos três facetas separadas (ou separáveis) do problema:

Primeiro, a criança deve adotar alguns tipos de regras internalizadas. Isto é o que nós usualmente chamamos consciência e ela inclui um componente emocional, bem como o conjunto de regras. Presumivelmente, se a criança desobedece aos ditames de sua consciência (desobedece ao conjunto de regras), ela sentir-se-á culpada por isso,

Segundo, a criança precisa ser capaz de dirigir seus comportamentos de acordo com as regras. Não é suficiente apenas que tenhamos um conjunto de regras boas e claras em nossa cabeça. Também é necessário que tenhamos a habilidade de inibir qualquer impulso contrário a elas que possa ocorrer. Suponha que eu lhe tenha minis trado um exame final e o coloquei numa sala isolada para responder ao teste. Você descobre alguns livros na sala que podem ajudá-lo a responder ao teste. Ninguém está o observando, de forma que a probabilidade de você ser descoberto colando é pe quena. O que você faz? Presumivelmente, você tem regras internalizadas que lhe dita rão que colar é “ruim”. Mas, a posse das regras não é a única coisa importante aqui; você também precisa ter alguma forma de controlar seu impulso para olhar os livros, a fim de encontrar as respostas às questões.

Terceiro, a criança precisa aprender a fazer julgamentos referentes ao comporta mento moral. Em um sentido, isto é um processo intelectual, possivelmente, o tipo de

processo que um júri precisa realizar para decidir se alguém é culpado ou inocente, se um crime foi ou não justificado e qual a gravidade de um crime. O desenvolvimento de tais julgamentos parece seguir muitas das mesmas leis que governam outros aspectos do desenvolvimento cognitivo.

A teoria e pesquisa mais tradicional sobre a moralidade nas crianças tem se focali zado quase que exclusivamente sobre as primeiras duas questões. o desenvolvimento de regras internalizadas e o desenvolvimento da habilidade de inibição, enquanto que os teóricos cognitivo-desenvolvimentais, como Piaget e Kohlberg, centram-se sobre a terceira.

PERSPECTIVAS TRADICIONAIS

O ponto de partida para o estudo da moralidade nas crianças tem sido a teoria de Freud e o trabalho teórico de seus seguidores. Na teoria freudiana, o evento crucial no desenvolvimento da moralidade é o processo de identificação que ocorre em conse qüência da crise edipiana. Eu já discuti este processo, em alguma extensão, nos Capítu los 12 e 13 e assim não é necessário repeti-lo em detathes, aqui. O que precisa ser en fatizado é que o processo de identificação, em si, como Freud o viu, é o processo de incorporação, em sua

totalidade, das regras pelas quais os pais operam. A criança não apenas adota o comportamento parental, mas também suas atitudes, bem como sua moralidade. Estes pais-dentro-de-você funcionam como um tipo de monitor interno, que lhe diz se seu comportamento é bom ou mau, certo ou errado e o "pune" quando você transgride. Freud chamou este pai internalizado de superego, o qual é, grosseira mente, análogo ao significado comum da palavra consciência. A autopunição que ocorre quando a criança (ou adulto) transgride é chamada culpa.

Embora Freud tenha colocado uma ênfase considerável sobre o fato de que ao me nos o meninose identifica com seu pai, em função do medo do poder que o pai tem de feri-lo, os teóricos psicanalistas posteriores têm enfatizado que tanto no menino quan to na menina a identificação (e, portanto, a consciência) provém do medo de perder o amor dos pais. O processo de identificação é um tipo de proteção para a criança: "Se eu me mostrar completamente igual a meu pai (Ou mãe), então ele terá que me amar",

Note, entretanto, que nas interpretações psicanalíticas do desenvolvimento da mo ralidade nem todo o peso é colocado sobre o desenvolvimento de um conjunto de re gras internalizadas. Tais regras internalizadas são o campo do superego, mas o ego também desempenha um papel no desenvolvimento do comportamento moral. Co mo eu já assinalei, não é suficiente a posse de regras específicas de conduta se você também não tem a habilidade de inibir o "mau" comportamento, e se esta habilidade de inibição é uma função egóica, ao invés de superegóica. Na teoria psicanalítica, o ego é o elemento de organização, controle e planejamento da personalidade. As habili dades de estabelecer um plano e segui-lo, manter uma atenção seletiva a certos as pectos importantes do mundo e inibir os impulsos contrários são todas funções do ego e elas podem estar melhor desenvolvidas em algumas crianças (ou adultos) do que em outros. O comportamento moral, então, é a resultante tanto das regras internalizadas do superego quanto das várias funções do ego que possibilitam que a pessoa siga tais regras.

Uma outra perspectiva do desenvolvimento da moralidade tem sido oferecida por um número de teóricos da aprendizagem. As explicações da aprendizagem têm dois aspectos. Primeiro, muitos teóricos, como O. H. Mowrer, propuseram que após a crian ça ser repetidamente punida por algum ato — por bater em seu irmão, por exemplo — o conjunto total de circunstâncias que envolvem o ato torna-se sinal de dor ou descon forto. A criança fica ansiosa frente à idéia de bater no irmão. Assim, as regras internali zadas são vistas como um conjunto de reações de esquiva, aprendidas. Segundo, os teóricos da aprendizagem social, como Albert Bandura e Richard Walters, têm enfati zado o papel importante da imitação. Há uma enorme quantidade de evidências de que

as crianças imitam os modelos à sua volta — seus pais, outras crianças, pessoas na televisão, etc — e que elas aprendem novos comportamentos a partir de tal imitação. Especificamente, a criança pode aprender uma variedade de comportamentos mo rais, modelando a si própria com base nos adultos; ela pode ver os pais (ou outras pessoas) confessarem, após terem feito algo errado e ela pode aprender a estabelecer padrões superiores para seu próprio comportamento, observando os pais fazerem o mesmo. Ela pode aprender diversos comportamentos através da imitação (dizer Obri gado" a alguém mais velho, etc). Se a criança imita sistematicamente o comporta mento dos pais, aos

poucos ela irá conseguir um repertório de comportamentos que operará como se ela tivesse um conjunto de regras a respeito do que é certo e errado. Em geral, os teóricos da aprendizagem preferem não usar noções como consciência ou assumir a existência de regras internalizadas. Ao invés disso eles têm tentado res ponder à aquisição de um padrão de comportamento moral e têm assumido que o comportamento moral é adquirido pelas mesmas regras que qualquer outro comporta- mento.

A pesquisa sobre o desenvolvimento da moralidade em termos da aprendizagem, tem se voltado, quase que inteiramente, ao estudo do comportamento moral e de seus antecedentes. Por exemplo, tem havido um número considerável de estudos so bre o desenvolvimento da habilidade da criança resistir a tentações ou expressar culpa após algum tipo de transgressão. Outros pesquisadores têm se preocupado com as di ferenças individuais quanto ao comportamento moral e tentado determinar se alguns tipos de padrões de interação familiar estão ou não associados a comportamentos mais ou menos "morais". Em todas estas pesquisas, a ênfase é, necessariamente, so bre o comportamento e somente sobre o comportamento — e não sobre as regras in ternalizadas — que pode ser diretamente observado. Mas nós podemos fazer algumas inferências a respeito de regras internalizadas, a partir do comportamento. Se uma criança resiste a alguma tentação, nós sabemos, pelo menos, que alguma proibição in ternalizada deve estar envolvida. Se a criança não resiste à tentação, então nós não sabemos se houve ou não a internalização das regras apropriadas ou se a criança tem algum tipo de regra "Não" mas foi incapaz de controlar seu comportamento. Assim, ainda que a pesquisa sobre o comportamento moral seja de interesse por um motivo próprio, esta também pode dar algumas sugestões sobre o desenvolvimento das re gras internalizadas.

PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTECEDENTES DO COMPORTAMENTO MORAL

As medidas tradicionais da força da consciência da criança são as medidas de seu comportamento em situações tentadoras. O procedimento mais comum é colocar a criança numa situação na qual ela será tentada a fazer algo "errado", pensando que não será descoberta se o fizer e, então, observar o que a criança faz, atraves de um dispositivo disfarçado (como um espelho monofásico). Robert Sears, Lucy Rau e chard Alpert usaram um dispositivo particularmente engenhoso em seu extensivo estu do dos antecedentes da consciência.

Eles colocaram a criança numa pequena sala, cheia de brinquedos extravagante- mente maravilhosos. Também havia na sala, uma caixa com um hamster vivo. O expe rimentador explicava que, a menos que o hamster fosse vigiado, ele poderia fugir da caixa; dava-se um jornal enrolado para a criança e pedia-se-lhe que o usasse para manter o hamster na caixa. O experimentador explicava que o hamster era seu bicho de estimação e que ele ficaria muito triste se algo lhe acontecesse. O experimentador também dizia que seria um grande favor se a criança pudesse vigiar o hamster para ele. Logicamente, a criança concordava em fazê- enquanto olhava cobiçosamente para todos aqueles fantásticos brinquedos.

Então, o experimentador deixava a criança na sala, com o hamster e os brinquedos. Neste momento, a criança pensava que não estava sendo observada e era tentada a parar de olhar o desprezível hamster e começar a se divertir com os brinquedos. Al gumas crianças desistiam muito rapidamente do hamster outras, mantinham-se ob servando-o por longos minutos (mais de meia hora!). Mas, eventualmente, todas as crianças cediam e quando isto

acontecia o experimentador, que estava observando de outra sala, abria um alçapão no fundo da caixa do hamster e o animal desaparecia por uma rampa. Quando a criança voltava para rever o hamster, ele havia sumido. Logo após, o experimentador voltava e exclamava a respeito de seu hamster perdido.

Nós podemos extrair diversas medidas da presumível força da consciência da criança a partir deste procedimento. Primeiro, por quanto tempo a criança resiste à tentação de ir brincar? Segundo, a criança confessa sua falta, quandp o experimenta dor volta para a sala e nota a perda do hamster? Terceiro, a criança incfica que se sente culpada por ceder a seu impulso de ir brincar? E quarto, ela oferece alguma compensa ção ao experimentador pela perda do hamster?

Estas quatro facetas da consciência — resistência à tentação, culpa, confissão após uma transgressão e restituição — são as mais freqüentes medidas, utilizando-se ou a observação do comportamento da criança numa situação real ou pedindo-se-lhe que descreva o que ela faria numa situação hipotética.

Tais medidas têm sido usadas num grande número de estudos, juntamente com as técnicas que permitem um acesso aos tipos de práticas educativas usadas pelos pais. Os investigadores (incluindo, por exemplo, Sears, Rau e Alpert; e Hoffman) têm tentado explorar uma série de hipóteses, vagamente derivadas da teoria psicanalítica, a respei to das origens da consciência "forte" ou "fraca". Por exemplo, uma vez que a identi ficação é considerada como parcialmente conseqüente do medo de perder o amor dos pais por parte da criança, aqueles pais que usam ameaças de perda do amor como uma medida disciplinar podem ter filhos que se identifiquem mais fortemente e que, assim, estes mostrarão todos os sinais de uma consciência "forte". Do mesmo modo, na medida em que se presume que a identificação é influenciada pelo medo que a criança tem das ameaças de punição parental, os pais que usam bastante a punição orientada pelo poder (espancar, remover privilégios, etc) também terão filhos com for te identificação e, portanto, fiéis às regras.

Embora estas duas hipóteses semipsicanalíticas façam um certo sentido, intuiti vamente, elas não são suportadas por dados de pesquisa. Martin Hoffman fez a mais recente e extensa revisão de literatura sobre as práticas educativas antecedentes das medidas de consciência e concluiu que a disciplina orientada pelo poder tinha o efeito exatamente oposto: as crianças cujos pais usavam bastante punição física e Outros ti pos de afirmação de poder eram menos passíveis de resistir à tentação, a confessar e a expressar culpa após haverem transgredido. As técnicas de retirada-do-amor têm, aparentemente, pouco efeito num sentido ou no outro. A única técnica disciplinar que comumente parece estar relacionada a comportamentos mais fortemente dirigidos pa ra consciência é o que Hoffman chama de indução, que significa, para ele, a tentativa de persuadir ou convencer a criança das razões pelas quais ela deve mudar seu com portamento. Hoffman sugere que são particularmente importantes as explicações que enfatizam as conseqüências da ação da criança sobre outras pessoas: "Quando você me bate, você me machuca"; "Você ofende seu irmão quando você xinga"; "Se você faz uma sujeirada no chão da cozinha, você está fazendo com que sua mãe te nha mais trabalho para limpá-la novamente"; "Não grite com ele. Ele só está tentando ajudar! " A análise da literatura de pesquisa feita por Hoffman sugere que os pais que usam estas técnicas racionais de controle do comportamento de seus filhos, têm crian ças que são mais resistentes à tentação.

Estudos experimentais oferecem um suporte adicional às conclusões de Hoffman. A curto prazo, a punição física ou verbal pode inibir um comportamento, mas a longo prazo, as crianças que recebem as punições mais brandas são mais propensas a per sistir na esquiva de uma determinada transgressão.

Também há evidências, tanto de estudos experimentais quanto de pesquisas cor-

237

relacionais, de que uma relação afetuosa entre o adulto e a criança dá maior peso a qualquer tipo de técnica punitiva que o adulto use. Em sua revisão de pesquisas cor relacionais, Hoffman verificou, por exemplo, que os pais que eram calorosos e afetivos e que usavam disciplina indutiva tinham filhos que eram mais resistentes à tentação. Talvez a afeição, combinada com uma disciplina orientada para o poder, como por exemplo bater na criança, possam ter um efeito similarmente acentuado.

Em síntese, a literatura sobre as práticas educativas antecedentes do "comporta mento moral" oferecem pouco apoio às hipóteses psicanalíticas um pouco supersim plificadas, propostas pelos primeiros autores. Nem os pais que punem seus filhos fisi camente, nem aqueles que usam técnicas de retirada de amor, têm filhos que são niti damente capazes de resistir à tentação ou de mostrar culpa após a transgressão. Mas, o comportamento parental parece ser importante. Os pais que usam explicações, parti cularmente relativas a sentimentos e pessoas, tendem a ter filhos mais "morais'.

CONSISTÊNCIA DO COMPORTAMENTO MORAL

Uma outra questão envolve a consistência do comportamento moral ao longo do tempo ou em diferentes situações. Uma criança que resiste à tentação em uma situa ção também mostrará a mesma resistência em outra situação? Se o conjunto de regras internas é um fator dominante, então nós podemos esperar que as crianças com um conjunto claro e bem estabelecido de padrões internalizados mostrariam um "compor tamento moral" numa vasta variedade de situações, Mas, a habilidade de controlar o comportamento age como um todo, e pode ser mais difícil controlar o comportamen to, bem como inibir o impulso para transgredir, em umas situações do que em outras.

Os resultados de pesquisas sugerem que, embora nós façamos julgamentos glo bais sobre a honestidade ou moralidade das outras pessoas ("João não é basicamente uma pessoa ética"; "Você realmente pode confiar em João"; "João é um bom meni no"), de fato, o comportamento moral não é altamente consistente de uma situação para outra, Em estudos em que se ministrava a crianças uma série completa de testes (incluindo testes do tipo do procedimento com o hamster, testes de lápis e papel, e ou tros nos quais a criança aparentemente podia burlar sem ser pega), normalmente há al guma correlação entre os resultados nas várias medidas, mas as correlações não são altas. Se as situações envolvidas são muito similares, então há uma consistência bas tante grande nas diferentes medidas, mas quando as técnicas de mensuração e as si tuações tornam-se cada vez mais diferentes, a consistência torna-se cada vez menos óbvia.

Ao menos nas crianças, os fatores situacionais são muito poderosos. Se as crian ças, por exemplo, trapaceiam ou não, aparentemente é mais uma função da probabili dade delas serem ou não descobertas do que de qualquer padrão de consistência inter na, Se a situação parece perfeitamente segura, como naquelas em que não há forma de ser descoberta, quase

todas as crianças trapaceiam; se é mais provável que elas sejam descobertas, a maioria não o fará e aquelas que o fazem podem ser aquelas mais pro pensas a correr o risco do que aquelas que são fundamentalmente mais desonestas.

A relativa falta de generalidade e a importância dos fatores situacionais fornecem um considerável apoio para a perspectiva da aprendizagem social de que o que nós normalmente consideramos como “moralidade” é, na realidade, uma coleção de com portamentos individualmente aprendidos. A criança aprende a não trapacear quando ha alguma probabilidade de ser descoberta, mas quando não há possibilidade de punição, seus sentimentos de ansiedade são despertos fortemente e ela prossegue.

A falta de generalidade ou consistência entre situações também sublinha a impor tância de separar nossa análise da aquisição dos padrões do estudo da habilidade de inibir o “mau” comportamento. Um conjunto de padrões pode ser desenvolvido atra vés do processo de identificação ou algum processo de imitação relacionado. Mas, a resultado da imitação ou da identificação. A criança pode aprender, através da imita ção, qual comportamento ela deve controlar, mas não como controlar seu comporta- me nto.

Kohlberg em sua análise do desenvolvimento moral enfatizou que a habilidade para controlar e inibir desenvolve-se com a idade e está relacionada, de alguma forma, ao desenvolvimento cognitivo da criança. A habilidade para controlar seu próprio compor tamento requer alguma habilidade de antecipar o que ocorrerá no futuro; a criança pre cisa ser capaz de conectar o que ela está fazendo agora com o que é provável lhe acontecer uma hora depois, um dia depois ou mesmo semanas ou meses depois. A ha bilidade de focalizar a atenção também pode entrar aqui. Por exemplo, a criança pode ter que ser capaz de manter na sua cabeça o hamster e não os brinquedos, para que mantenha a vigilância. Esta habilidade de focalizar a atenção aumenta com a idade, da mesma forma como a habilidade de compreender relações causais e antecipar eventos futuros. Se nós tomarmos um resultado de teste de QI como uma medida global do desenvolvimento cognitivo da criança, nós podemos esperar encontrar que entre as crianças de uma dada idade aquelas com altos QIs (alta idade mental) sejam mais pro pensas a mostrar resistência à tentação. De fato, este é o caso.

Como um aparte, a habilidade de controlar o comportamento também pode estar relacionada a características físicas como lesões cerebrais. Tem-se encontrado alguns tipos de lesão ou disfunção cerebral em muitas crianças com pouco controle de impul so, que mostram uma quantidade de comportamentos inaceitáveis como roubar, trapa cear e mentir. Quando estas crianças são tratadas de sua dificuldade orgânica, fre qüentemente, seu “mau” comportamento também diminui marcantemente. Assim, nós devemos ser cuidadosos em não assumir que todas as crianças que têm dificulda des para controlar os impulsos sejam necessaria ou intelectualmente lentas, ou despro vidas de padrões internalizados.

Em síntese, então, a identificação pode resultar numa internalização de regras, mas a identificação provavelmente tem pouca relação com a habilidade da criança em se guir tais regras. A habilidade de seguir as regras parece ser mais uma função das habi lidades evolutivas da criança para se autocontrolar e das situações específicas nas quais surge a tentação.

ANÁLISE COGNITIVO-DESENVOLVIMENTAL

O contraste entre a perspectiva do desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg e as da psicanálise e teóricos da aprendizagem é similar ao contraste entre o enfoque da inteligência de Piaget e aquele subjacente aos testes de QI. Da mesma forma como pa ra Piaget a questão não é “Quão inteligente você é?” mas “Que tipo de inteligência você tem?” para Piaget e Kohlberg a questão não é “Quão moral você é?” mas “Com que tipo de moralidade você opera?” Os teóricos cognitivo-desenvolvimentais não es tão fundamentalmente interessados no comportamento moral da criança. Ao invés, eles se preocupam com seus julgamentos morais. Em que base a criança decide se algo é certo ou errado? E esta base muda de acordo com alguma seqüência desenvol vimental?

Os estudos de Piaget quanto ao desenvolvimento do julgamento moral levaram-no a sugerir que há dois grandes estágios neste desenvolvimento. No primeiro, que ele de nomina de período de realismo moral ou de moralidade heterônoma, a criança é limitada pelo retraimento geral de seu desenvolvimento cognitivo. De modo amplo, en tre as idades de 3 e 10 anos, a criança está descobrindo as leis físicas (como as leis da conservação) e tirando conclusões errôneas de que as leis morais têm a mesma imuta bilidade das leis físicas. Assim, a criança acredita que as regras morais são fixas, imu táveis e eternas. Nesta idade, ela não entende a relatividade das regras morais. A crian ça, neste estágio, aplica o mesmo tipo de lógica às regras dos jogos, bem como às re aras morais. Piaget descobriu por exemplo, que as crianças acreditam que as regras

do jogo de bolinhas de gude são absolutas e imutáveis e que têm sido sempre as mes mas.

O realismo moral da criança tem, ainda, outras facetas além da crença na abso luta imutabilidade das regras. Durante este período, a criança julga a maldade de algu ma ação com base nas conseqüências e não na intenção. Se você pergunta a uma criança de 5 ou 6 anos “Quem é pior, uma criança que quebrou cinco copos quando estava ajudando sua mãe apor a mesa ou uma criança que quebrou um copo quando estava roubando geléia?” E quase certo que ela dirá que a criança que quebrou cinco copos foi pior, porque o número de copos quebrados foi maior. A qualidade acidental do prejuízo não é levada em conta.

De acordo com as observações de Piaget, nesta mesma idade as crianças conside ram que uma dada ação ou é completamente certa ou completamente errada. Em fun ção de seu persistente egocentrismo, elas não podem captar a possibilidade de que uma determinada ação pode ser considerada correta por algumas pessoas e errada por outras. Também há uma tendência, particularmente nas crianças mais jovens deste es tágio, de decidir se alguma coisa é certa ou errada em função da pessoa ter sido ou não punida. Em um de seus estudos, Kohlberg pedia a crianças pequenas que julgas sem uma estória na qual a mãe de uma criança havia lhe pedido para olhar seu irmão, enquanto ela ia ao armazém. A criança tomou conta cuidadosamente de seu irmão por todo tempo em que a mãe não estava, mas quando a mãe voltou, esta apanhou de sua mãe. Kohlberg descobriu que as crianças de 4 anos julgavam o comportamento da criança como mau, simplesmente porque ela foi punida. Freqüentemente, as crianças mais velhas (5 ou 6 anos) tentavam inventar outras razões. Elas pareciam raciocinar que, se a criança foi punida, ela devia ter feito algo errado. Na medida em que ela não fez algo errado enquanto cuidava de seu irmãozinho, ela devia ter feito alguma outra coisa errada que nós não sabemos. Crianças ainda mais velhas (7 ou

8 anos) não assu mem que a punição signifique mau comportamento. Elas são capazes de dizer que cui dar do irmão é bom, mesmo que ela tenha sido punida.

Todos estes três aspectos do julgamento moral — julgamento pelas conseqüên cias, absolutismo dos julgamentos e consideração de uma conexão absoluta entre fa zer algo errado e punição — declinam acentuadamente com a idade e parecem estar relacionados ao desenvolvimento cognitivo geral da criança.

O segundo estágio da moralidade, como Piaget o delimitou, caracteriza as crianças de 9 ou 10 anos e mais velhas. Piaget denomina-o moralidade de cooperação ou moralidade da reciprocidade. Nesta idade, a criança compreende que as regras são estabelecidas e mantidas por meio de um acordo social e que elas podem ser muda das. O egocentrismo da criança declinou a um ponto que ela chega a entender que po de haver diversos pontos de vista para um dado assunto e que a punição ou recompen sa de uma dada ação não assinala automaticamente o fato desta ação ser certa ou er rada. Ela faz julgamentos morais das ações de outras pessoas, principalmente com ba se na intenção, ao invés das conseqüências.

Há consideráveis evidências que apóiam os aspectos gerais da formulação de Pia get, particularmente no que se refere à ênfase dada nos estágios do julgamento moral. A seqüência descrita foi verificada em crianças de uma série de diferentes países oci dentais. Entretanto, outras pesquisas têm sugerido que o nível de julgamento moral da criança não pode ser, inteiramente, uma função de seu crescimento cognitivo total, co mo Piaget assinalou. Por exemplo, alguns teóricos da aprendizagem social, como Ban dura e seus associados, mostraram que os julgamentos morais das crianças também podem ser bastante influenciados pela imitação. Em um estudo (Bandura e MacDonald, 1963), as crianças observavam um adulto sendo recompensado por fazer um julgamen to moral baseado nas intenções, e não nas conseqüências. Após a observação do mo delo, pedia-se a c criança que fizesse um julgamento a respeito de um dilema moral semelhante e era mais provável que a criança copiasse o julgamento usado pelo mode lo, mesmo que este fosse um julgamento “superior” àquele que a criança fazia ordinariamente.

Piaget e seus seguidores dificilmente explicam resultados deste tipo, exceto, tal vez, pela sugestão de que as crianças no experimento de Bandura haviam aprendido um tipo de fórmula verbal, mas que sua lógica moral fundamental não havia mudado.

Da mesma forma que os teóricos da aprendizagem social, embora por razões dife rentes, Kohlberg não se satisfez com as formulações iniciais de Piaget, quanto ao de senvolvimento moral. Kohlberg notou que Piaget não era apoiado por pesquisas poste riores, em diversos pontos. Por exemplo, Piaget sugeria que há uma tendência geral de uma ética autoritária para uma democrática; as pesquisas posteriores não suportam tal generalização. Do mesmo modo, Piaget sugere que o julgamento moral muda, em grande medida, por causa da interação da criança com o grupo de companheiros e esta generalização também não é consistentemente suportada. Kohlberg verificou que a parte mais sólida e replicável do trabalho de Piaget sobre o desenvolvimento moral é a sugestão de uma conexão entre os julgamentos morais da criança e seu desenvolvi mento cognitivo total. Assim, ele procurou aprofundar esta parte da teoria.

Nos estudos sobre o desenvolvimento moral, Kohlberg lidou primariamente com crianças de 10 anos de idade até a idade adulta. Ele elaborou um conjunto de “dilemas morais” a

respeito dos quais interrogava cada criança. Alguns dos dilemas, descritos resumidamente, são os seguintes:

A esposa de um homem estava morrendo. Havia um remédio que a salvaria, mas ele era muito caro e o farmacêutico que o inventara não o vendia por um preço sufi cientemente baixo, para que o homem pudesse comprá-lo. O homem deveria rou bá-lo, a fim de salvar sua esposa?

Um médico deveria matar, por piedade, uma mulher incuravelménte doente que está implorando pela morte por causa de suas dores?

O capitão de um grupo de homens ordenou uma retirada, em face de uma ação maciça do inimigo na batalha. Uma ponte atrás deles deveria ser dinamitada, mas o ho mem que o fizesse teria poucas chances de voltar vivo. O capitão também sabia que ele era a melhor pessoa para liderar a retirada. O que ele deveria fazer?

Cada dilema foi planejado para explorar uma ou mais facetas da orientação moral, tal como a orientação em relação à inviolabilidade da vida ou em relação à obediência das regras. Com base nas respostas das crianças aos dilemas e nos tipos de razões que elas davam para suas respostas, Kohlberg concluiu que há três níveis principais de moralidade, com dois subestágios em cada nível. Os níveis e estágios como Kohlberg os descreveu são os seguintes:

Nível 1: O Nível Pré-convencional (ou Pró-Moral)

Neste nível, os julgamentos morais da criança são baseados em critérios externos, tais como se a pessoa foi ou não punida. Os padrôes de certo e errado são absolutos e são estipulados pela autoridade, como os pais, por exemplo.

ESTAGIO 1: ORIENTAÇÃO PARA A PUNIÇÃO E A OBEDIÊNCIA

As conseqüências físicas de uma ação determinam se ela é certa ou errada. As próprias ações da criança são governadas por um desejo de evitar a punição. Ela obe dece porque os adultos têm um poder superior e não porque eles estejam “certos” em algum sentido abstrato. Um exemplo de julgamento moral neste estágio 1 é dado por Danny, de 10 anos, ao responder a um dilema no qual supunha-se que ele tivesse visto seu irmão mais velho fazer algo proibido: “De um lado, seria certo contar sobre seu ir mão a seu pai, senão seu pai poderia ficar bravo com ele e bater nele. De outro lado, seria certo continuar calado, senão seu irmão o surraria pra valer”i. O julgamento de Danny a respeito do que é certo está baseado na possível conseqüência para ele. Se uma ação não incorre em punição ela é “certa”, mas se ela leva à punição, é “errada”,

1. Extraído da Tabela 1 Development of morai character and moral ideology, por L. Kohlberg, em Review of Ch,Id Deve/opment, Vol. 1 Martin L. Hoffman e Louis Wadis Hoffman (Eds.), 1964 por Russeil Sage Founda. tion. New York.

ESTÁGIO 2: ORIENTAÇÃO INSTRUMENTAL RELATIVISTA

Este é um tipo de hedonismo ingênuo”; as coisas que resultam em satisfação são boas e aquelas que levam ao desprazer são más. Há alguns sinais de que a criança atenta para as necessidades das outras pessoas, mas que esta atenção parece ser um tipo de “uma mão lava

a outra”. A criança ajudará outra pessoa se esta, por sua vez, também for ajudá-la. Jim, 13 anos, dá uma resposta de estágio 2 ao dilema do matar por piedade: “Se ela pediu, isso é realmente o que ela quer. Ela sente tanta dor! E a mesma coisa que as pessoas fazem com os animais que sofrem’ ‘2 A ênfase é sobre as conseqüências da ação. Na medida em que a dor é desconfortável, qualquer ação que a extinga é correta.

Nível 2: O Nível Convencional

No nível 2, as conseqüências das ações — punição ou recompensa, prazer ou des prazer — tornam-se menos importantes. Agora, os julgamentos da criança são basea dos nas normas e expectativas do grupo. O que o grupo (família, sociedade, nação) diz que é certo, é certo.

ESTÁGIO 3: A ORIENTAÇÃO DO BOM-MENINO

No estágio 3, o foco está voltado para o grupo menor ao qual a criança pertence:

família, escola, companheiros. O bom comportamento é aquele que os Outros gostam. Além disso, a criança começa, pela primeira vez, a fazer julgamentos baseados na in tenção. Se alguém “não tinha a i ou “sua intenção era boa”, isto é tomado como uma circunstância atenuante. Acima de tudo, a ênfase é sobre a conformidade às normas do grupo. Andy, de 1 6 anos, diz “Eu tento fazer as coisas para meus pais; eles sempre fizeram coisas por mim. Eu tento fazer tudo o que minha mãe diz; eu tento agradá-la. Ela quer que eu seja um médico e eu também quero e ela está me ajudando a conseguir isto”

Outro exemplo de julgamento moral do estágio 3 é ilustrado pela resposta de Tommy, de 16 anos, ao dilema de matar por piedade: “Pode ser o melhor para ela, mas para seu marido — é uma vida humana — não é como um animal, eles não têm a mesma relação que um ser humano tem com a família. Você pode se apegar a um ca chorro, mas não como a uma pessoa que você conheça’ ‘ Sua ênfase é sobre o im pacto na familia da mulher. O que é certo não é julgado em função das conseqüências para a mulher doente, mas pelo que acontecerá com sua família.

ESTÁGIO 4: A ORIENTAÇÃO DA LEI E DA ORDEM

No estágio 4, o foco é mudado da pessoa e grupos próximos, em direção à socie dade mais ampla. O certo é o que a lei define como tal e a lei é vista como fixa. O cumprimento do dever, o respeito à autoridade e a manutenção da ordem social já existente são vistos como algo “bom”. Não há o reconhecimento das arbitrariedades da lei de uma determinada sociedade ou da mutabilidade de tais leis.

As leis religiosas também podem ser consideradas como absolutas neste estágio, como é visto na resposta de John, de 16 anos, ao dilema já mencionado: “O médico nao tem o direito de tirar uma vida, nenhum ser humano tem este direito. Ele não pode criar a vida, ele não deve destruí-la” .

Nível 3: O Nível Pôs-Convencional ou Autônomo

Neste nível, a criança (na verdade, já um adulto jovem) reconhece as arbitrarieda des das convenções sociais e legais. As leis são arbitrárias e podem ser mudadas. A criança procura definir os valores morais que são desvinculados das normas do grupo.

2 Lawrence Kohlberg, extraído de CRM Books Deve/opmenfa/psychology toda y 971 por Ziff-Davis Pub. CO.

Com a permissão do editor.

3 Kohlberg, Review o! child development, op. cit.

4 Kohlberg, Developmental psychology today, op. cit.

5 Kohlberg, Review of child development,op. Cii.

ESTÁGIO 5: ORIENTAÇÃO DO CONTRATO SOCIAL OU LEGALISTA

No estágio 5, a criança reconhece que as leis de uma dada sociedade são arbi trárias e mutáveis, mas, ao mesmo tempo, há uma ênfase na necessidade da mudança ordenada, para o trabalho dentro do sistema. O certo e o errado, relativos a aspectos do comportamento não governados por leis, são decisões pessoais, mas a ênfase é co locada na importância e na qualidade de comprometimento dos acordos e contratos pessoais. (Provavelmente, a nova ênfase no movimento de libertação da mulher quanto à interpretação mais completa das responsabilidades propostas nos contratos de casa mento seja um reflexo deste tipo de raciocínio moral).

O julgamento do estágio 5 é exemplificado nesta afirmação de Jim, de 20 anos, ao mesmo dilema.

Ele provavelmente não deveria, do ponto de vista da ética do médico, a qual estabelece a responsabilidade de salvar a vida, mas por outro lado, há cada vez mais pessoas na profis são médica que pensam no sofrimento de alguém, da pessoa e da familia, quando sabem que elas vão morrer. Quando uma pessoa é mantida viva por meio de um pulmão ou rim ar tificial, ela é mais como um vegetal do que como um ser humano vivo. Se esta é a escolha dela, eu penso que há certos direitos e privilégios que são intrínsecos a um ser humano. Eu sou um ser humano e eu tenho certas aspirações da vida e eu penso que todo mundo tam bém as tem. Você tem um mundo no qual você é o centro, todo mundo também tem um e é neste sentido que todos somos iguais

Jim está se dirigindo para um princípio universal de respeito à vida humana. Ele vai além da mera consideração do que é legalmente “correto” e está considerando algo mais próximo de um princípio universal, mas ele ainda não desenvolveu um sistema completamente integrado de tais princípios, o qual se desenvolve no estágio 6.

ESTÁGIO 6: A ORIENTAÇÃO DOS PRINCÍPIOS TICOS UNIVERSAIS

O certo, no estágio 6, é uma questão da consciência individual; os julgamentos são baseados em princípios fundamentais e universais. Cada ação a ser julgada é analisada em termos de uma rede de princípios básicos, como é evidenciado nesta resposta de Jim, 24 anos, para o dilema a respeito do homem com a mulher doente e o farmacêuti co: Sim, uma vida humana tem precedência sobre qualquer outro valor legal ou moral, quem quer que seja ela. Uma vida humana tem um valor inerente, seja qual for o valor que tenha para um indivíduo em particular”. O experimentador perguntou “Por que is to?” e Jim replicou, “O valor inerente do ser humano individual é o valor central num conjunto de valores onde os princípios de justiça e amor são normativos de todos os relacionamentos humanos’’

Tenha em mente que quando Kohlberg delimita a seqüência de estágios desenvol vimentais ele não está dizendo que um estágio é “melhor” do que outro, mas apenas

que um pode ser mais “maturo” do que outro, no sentido de que ocorre mais tarde, na seqüência desenvolvimental.

As próprias pesquisas de Kohlberg têm demonstrado que estes seis estágios de senvolvem-se seqüencialmente. Entretanto, Kohlberg enfatiza que num momento qual quer, uma dada criança pode dar respostas de diferentes estágios. Por exemplo, a maioria das respostas da criança podem ser de estágio 3, mas ela ainda pode dar umas poucas respostas de estágio 2 e algumas de estágio 4. O fato é que há uma dispersao de respostas dentro dos diversos estágios, o que não significa, entretanto, que nao ha ja ordem. A mesma criança, alguns anos mais tarde, dá a maioria de suas respostas próprias do estágio 4, ainda umas poucas de estágio 3 e algumas de estágio 5; o sistema global avançou um degrau.

Há evidências provenientes de vários estudos interculturais feitos por Kohlberg, de

242

que a seqüência também é vastamente encontrada em outras culturas. Ele estudou crianças de Formosa, México e vilas rurais na Turquia e em Yucatã; em todos os casos, a seqüência parece ser a mesma. Contudo, a experiência cultural específica é impor tante, tanto no que se refere ao ritmo pelo qual a criança percorre os estágios, quanto no que se refere ao estágio final que é alcançado. Nas duas vilas rurais estudadas (Tur quia e Yucatã), o estágio 4 é o nível mais alto que as crianças de 16 anos alcançaram; não havia sujeitos no estágio 5 ou 6, mas nos Estados Unidos, 8 a 10% da amostra de 16 anos de idade situava-se no estágio 5 ou 6. O contexto cultural é claramente impor tante, mas parece que este não afeta a ordem de desenvolvimento dos estágios.

Kohlberg descobriu que o nível de julgamento moral está moderadamente correla cionado com a medida de QI da criança. As crianças com altos QIs tendem a estar mais avançadas na seqüência do que as crianças de mesma idade, com Ql mais baixo. Tal correlação sublinha a relação entre o desenvolvimento cognitivo geral da criança e o desenvolvimento do julgamento moral; por exemplo a fim de ser capaz de mudar do nível 2 para o nível 3, é necessário que a criança se torne menos egocêntrica. A criança precisa dar um passo além de uma perspectiva centrada em si para uma centrada na família ou na sociedade. Tal diminuição do egocentrismo é, ao menos parcialmente, uma realização cognitiva. Mas, a correlação entre Ql e nível de julgamento não é per feita, de forma que embora algum desenvolvimento cognitivo básico seja necessário, aparentemente ele não é suficiente. Nem todas as crianças que têm as habilidades cognitivas necessárias dirigir-se-ão para o nível 3 de moralidade.

Kohlberg ofereceu um modo novo e excitante de se perceber o crescimento do jul gamento moral e coletou uma quantidade considerável de evidências consistentes com sua teoria. Entretanto, como é usual, nós necessitamos de mais informações antes que façamos nossos julgamentos a respeito de sua abordagem teórica. Nós precisamos de um maior número de estudos longitudinais para determinar se a ordem dos estágios é ou não universal, como Kohlberg propõe; nós necessitamos de uma quantidade bem maior de informações a respeito dos tipos de fatores ambientais que podem acelerar ou completar o movimento dos estágios. Finalmente, nós precisamos saber algo sobre a relação entre os julgamentos morais, como são obtidos através dos dilemas de Kohlberg e sobre o comportamento moral. Um jovem que faz julgamentos morais a nível de estágio 6, comporta-se a nível do estágio

6? Quando há uma defasagem entre o julgamento e o comportamento moral, por que isto ocorre?

Kohlberg constatou algumas conexões entre o comportamento e o julgamento em suas próprias pesquisas; ele relata que as avaliaçôes de professores referentes à inte gridade das crianças em relação a seus colegas de classe e sua obediência às regras, na ausência dos adultos, estão ambas relacionadas com o nível de julgamento moral. Mas, outras pesquisas têm resultados mistos. Há algumas indicações de que as crian ças que se situam em estágios de julgamento moral superiores podem resistir mais à tentação, mas estes achados não são totalmente consistentes. Com sujeitos mais ve lhos, há algumas indicações de que o ativismo político esteja associado a altos níveis de julgamento moral mas, novamente, há apenas fragmentos de evidências.

As pesquisas sobre as relações entre o julgamento moral e o comportamento mo ral são de interesse considerável porque podem ajudar a transpor o abismo entre o tra balho baseado nas teorias psicanalíticas ou da aprendizagem social e a pesquisa pro 1 da tradição cognitivo-desenvolvimental. Mas, mesmo se nós descobrimos, a longo prazo, que há apenas uma relação muito fraca entre o julgamento moral e o comportamento moral, a descrição dos seis estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg continuará sendo a realização mais significativa.

Resumo

1. Eu enfatizei, no decurso deste capítulo, que há três diferentes questões no estu do do desenvolvimento moral: como a criança desenvolve um conjunto de pa drões internalizados de certo e errado, como ela desenvolve as habilidades de

‘1

autocontrole necessárias para seguir tais padrões interna lizados e como a cria n ça desenvolve o julgamento moral.

2. Os teóricos psicanalistas focalizam-se basicamente na primeira destas questões e sobre o desenvolvimento da força do ego que constitui a segunda questão.

3. Os teóricos da aprendizagem social têm se preocupado tanto com a primeira quanto com a segunda questão, enfatizando o papel da imitação (modelagem de si em função dos outros) no desenvolvimento do autocontrole, bem como dos padrões morais.

4. Os teóricos cognitivo-desenvolvimentais, por outro lado, centraram-se quase que inteiramente sobre a terceira questão. Piaget e Kohlberg não se interessam particutarmente pelo conteüdo dos julgamentos morais da criança, mas apenas em sua forma e sua lógica. Eles não se preocupam com qualquer conjunto de regras que a criança adotou. Ao invés, eles estão interessados nos tipos de re gras, como elas mudam e como são aplicadas às mudanças.

5. Na medida em que estas três questões principais têm sido separadamente discu tidas, é difícil, neste momento, consolidar os achados numa única teoria do de senvolvimento moral. Entretanto, o que parece mais plausível, por enquanto, é que a criança adquire seus primeiros padrões básicos através de um processo de imitação ou identificação e que este processo está bastante completo pelos 5 ou 6 anos de idade. Deste ponto em diante, as

mudanças principais são no sentido da criança usar tais padrões na forma dos julgamentos morais da criança: se os padrões são ou não vistos como absolutos ou apenas relativos a uma determina da sociedade. Os estágios que Piaget e Kohlberg descreveram podem, assim, ser vistos como um tipo de cobertura sobre os padrões internalizados já apresenta dos aos 5 anos.

6. No desenvolvimento do comportamento moral, os estilos de disciplina parental são algo importantes. Os pais que usam estilos indutivos de controle, enfatizan do as razões e explicações, têm filhos que são mais inclinados a resistir à tenta ção ou a demonstrar sentimentos de culpa após uma transgressão do que as crianças cujos pais usam estilos de disciplina orientados pelo amor ou pelo po der.

7. A consistência do comportamento moral de uma situação para a outra não é grande, sendo os fatores situacionajs bastante poderosos. Por exemplo, numa si tuação na qual a descoberta de um mal comportamento é muito improvável, a maioria das crianças trapaceará, enquanto que nas situações nas quais é pro vável que elas sejam descobertas, poucas crianças o farão.

Leituras e Referências Sugeridas

Bandura, A. & Walters, R. H. Social learning and personality development. New York;

Holt, Rinehart and Winston, 1963.

A primeira apresentação sistemática de uma teoria da aprendizagem social, amplamente baseada no conceito de modelagem. Bandura e seus associados voltaram sua atenção es pecificamente sobre a aquisição, através da modelagem, do comportamento que pode ser considerado como “moral”. O que se segue é uma lista de artigos mais recentes.

Bandura, A. & Kupers, C.J. Transmission of patterns of self-reinforcement through mo deling. Journal ofAbno,ma/ and Social Psychology, 1964, 69, 1-9.

Bandura, A. & MacDonald F. H. lnfluence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children’s moral judgements. Journal ofAbnormal and Social Psy chology, 1963, 67, 274-281.

Bandura A. & Mischej, W. Modification of self-imposed delay of reward through expo sure to life and symbolic models. Journa/ of Persona//ty and Soc/a/ Psychology, 1965, 2, 698-705.

Hartshorne, H. & May, M. S. Studies in the nature of character (3 vois.) New York:

Macmillan, 1928-1930.

Uma série de estudos clássicos; é a primeira tentativa de se descobrir se há ou não algum traço unitário de “honestidade” ou ‘ moralidade”. Eles encontraram baixas correlações en tre o comportamento da criança em diversas situações de vida real e testes papel-e-lápis de honestidade e moralidade.

Hoffman, M. L. Moral development. Em P. H. Mussen (Ed.), Carmichael’s manual of child psychocology. (3 ed.) Vol. 2. New York: Wiley, 1970.

Um artigo longo e denso que inclui discussões detalhadas de muitos dos assuntos levanta dos neste capítulo; uma excelente fonte de consulta para os estudantes interessados no problema do desenvolvimento moral.

Kohlberg, L. Development of moral character and moral ideotogy. Em M. L. Hoffman &

L. W. Hoffman (Eds.), Review of child development research. Vol. 1. New York: Russell

Sage Foundation, 1964.

Uma das primeiras apresentações de Kohlberg quanto a seu ponto de vista a respeito do desenvolvimento cognitivo além de uma revisão paralela de outras abordagens teóricas; bastante denso, mas não muito técnico.

Piaget, J. The moral judgment of the child. New York: Colher, 1962.

Este é um dos phmeiros livros de Piaget cuja primeira publicação em inglês data de 1932, Assim sendo, não encontramos ainda, todo o arcabouço teórico posteriormente desenvolvi do. No entanto, é um livro maravilhoso, cheio de exemplos da lógica moral das crianças.

Sears, R. R., Rau, L. & Alpert, R. Identification and child rearing. Stanford: Stanford Uni versity Press, 1965.

Um relato de um estudo do desenvolvimento da consciência e da identificação, baseado numa abordagem psicanalítica e da aprendizagem social, contendo boas discussões sobre o ponto de vista psicanalítico.

Turiel, Elliot. An experimental test of the sequentiality of developmental stages in

the child moral judgements. Journal of Personality and Social Psychology, 1966, 3,

611-6 18.

O relato de uma parte de uma pesquisa incluindo uma grande quantidade de tratamento es tatístico altamente técnico. Um dos poucos testes experimentais da teoria de Kohlberg.

PROJETO 8

JULGAMENTO MORAL

Localize dois sujeitos adolescentes, de preferência com três ou quatro anos de diferença de ida de. Se você conseguir aplicar o dilema em mais do que dois adolescentes ou adultos-jovens será melhor. Tente espaçar seus sujeitos, em termos de idade, de forma que você tenha uma maior probabilidade de encontrar diferenças quanto ao nível de julgamento moral.

Apresente o seguinte dilema a cada sujeito:

Na Europa, uma mulher estava quase à morte, com um tipo particular de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-la. Era uma forma de radium que um farmacêutico na mesma cidade tinha descoberto recentemente. O remédio era caro para se fazer e o farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que ele lhe custava na fabrica ção. Ele pagava 200 dólares pelo radium e cobrava 2000 dólares por uma pequena dose do remédio.

O marido da mulher doente, Heinz, foi a todo mundo que ele conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu aproximadamente 1000 dólares, o que é a metade do preço

do remédio. Ele disse ao farmacêutico que sua mulher estava morrendo e pediu-lhe para vender o remédio mais barato ou deixá-lo pagar o resto depois. Mas o farmacêutico disse:

“Não, eu descobri o remédio e vou ganhar muito dinheiro com ele”. Então, Heinz ficou de sesperado e assaltou a farmácia para roubar o remédio para sua mulher. O marido deveria ter feito isso? Por quê?

Analise as respostas de cada um de seus sujeitos segundo os seis estágios de desenvolvi mento moral de Kohlberg. Na análise dos resultados, considere o seguinte: Você teve dificuldade em classificar as respostas dos sujeitos ou cada resposta apontava claramente para um determi nado estágio? O nível de julgamento moral dos sujeitos estava relacionado com suas idades? Is to é, os sujeitos mais velhos deram respostas de um nível mais alto que os mais jovens? Se isto não aconteceu, poderia provar que Kohlberg está errado? Ou você deveria fazer um estudo lon gitudinal (ver Quadro 2-1) para saber se Kohlberg está certo ou não a respeito da ordem dos es tágios de desenvolvimento moral?

Capítulo 15 – Síntese por Idades

Em quase todos os capítulos, eu discuti apenas um aspecto da criança por vez: sua lin guagem, seu corpo, seu pensamento, seus sentimentos, etc. Eu sempre tentei enfatizar as interconexões de todas as facetas do desenvolvimento, mas eu suspeito que, inevi tavelmente, eu lhe deixei a impressão de que a criança é um conjunto de pedaços des conexos. Este é um dilema mais ou menos igual àquele com que se depara um profes sor de história européia. Deve ensinar aos estudantes tudo a respeito dos reis da Ingla terra e, então, tudo a respeito dos reis da França, esperando que eles imaginarão quais eram os reis que governavam ao mesmo tempo nos dois países? Ou, deve ensinai os dois juntos e correr o risco de que o estudante nunca aprenda todos os reis de cada país na ordem correta? Minha própria impressão a respeito do desenvolvimento da criança é que é mais importante captar-se a natureza seqüencial das diversas facetas do desenvolvimento, em detrimento de um sentido mais global. Mas, agora, deixe-me, pelo menos sinteticamente, juntar os pedaços da criança para você. Para fazer isso, tratarei da progressão desenvolvimental em seis períodos de diferentes extensões e discutirei as amplas seqüências desenvolvimentais de cada um deles.

DO NASCIMENTO AOS 6 MESES

Eu já dediquei todo um capítulo para o período que vai do nascimento aos 6 meses — o único capítulo relacionado com a idade deste livro de forma que eu não preciso entrar em muitos detalhes, agora. Durante este breve período, ocorre uma enorme quantidade de acontecimentos em todos os aspectos. O desenvolvimento neurológico da criança prossegue, tanto no que se refere à divisão e crescimento celular do cérebro quanto à mielinização dos nervos. A seqüência de desenvolvimento neurológico, por sua vez, parece governar Outros aspectos do desenvolvimento, mais particularmente, o desenvolvimento motor e sensorial da criança. Na medida em que as partes motoras apropriadas do cérebro se desenvolvem, a criança também desenvolve um maior con trole sobre suas extremidades.

Ao mesmo tempo, a criança está fazendo novas descobertas cognitivo-percep tuais. A criança desta idade imita, repete eventos produzidos acidentalmente e está ini ciando o desenvolvimento do conceito de objeto — uma das pedras fundamentais do desenvolvimento cognitivo. Nas relações interpessoais a criança mostra, originalmente, ligações afetivas difusas, mas, ao final deste estágio, ela começa a mostrar uma forte ligação afetiva individual.

Algumas das mudanças observadas durante este período de seis meses têm uma base maturacional: o cérebro está crescendo, o sistema nervoso está se desenvolven do, a criança está ganhando um controle muscular cada vez maior de partes do seu corpo, os ossos estão se enrijecendo. O conceito de objeto não parece se desenvolver automaticamente; as explorações e interações com objetos e pessoas são necessárias, para que este conceito fundamental seja adquirido. E o conceito de objeto, por seu tur no, é necessário para que a criança desenvolva a ligação afetiva singular básica. A criança não pode se tornar ligada a uma única pessoa ou objeto sem que ela tenha compreendido, num certo nível, que há objetos singulares que permanecem os mes mos de uma visão para a seguinte e que estes têm uma existência contínua. Assim, to das as mudanças desenvolvimentais que nós podemos observar durante os primeiros seis meses de vida estão conectadas de uma forma complexa.

O término dos primeiros seis meses parece ser um período muito importante, sob diversos aspectos. Várias mudanças interessantes têm lugar por volta desta época, o que sugere que, talvez, tenham ocorrido algumas mudanças fundamentais. Por exem plo, há novas pesquisas com crianças possuidoras da síndrome de Down (mongolis mo), mostrando que seu desenvolvimento procede num ritmo bastante normal durante os primeiros seis meses e então, sofre um declínio bastante acentuado entre os 6 e 8 meses de idade. Eu também já mencionei, em outros capítulos, que crianças de 6 a 7 meses de idade, ou mais jovens, mostram pouca perturbação quando separadas de seus pais por pouco tempo, para serem hospitalizadas, enquanto que as crianças de 7 ou 8 meses de idade geralmente mostram grandes perturbações. E o período entre 6 e 8 meses de idade também é aquele em que as crianças normais, criadas com os pais, mostram perturbações quando a mãe sai e, também, medo de estranhos.

De que maneira estes eventos tão díspares se conectam? É um mero acidente que todos estes aglomerados de mudanças ocorram por volta dos 6 a 8 meses de idade? Talvez; mas pode ser que não. Algumas mudanças neurológicas básicas que ocorrem aproximadamente aos 6 meses, podem ser subjacentes ao menos a algumas coisas observadas. De fato, nesta idade, todas as divisões celulares cerebrais foram comple tadas e estão se desenvolvendo muito poucas células cerebrais novas. Presumivelmen te, alguma coisa leva à cessação da divisão celular, talvez uma mudança hormonal que, por seu turno, pode influenciar diversos aspectos do comportamento da criança.

Outras especulações focalizam a importância das mudanças cognitivas dos 6 aos 8 meses, principalmente as mudanças no conceito de objeto, básicas para a maioria das outras mudanças observadas. Entretanto, como que tais mudanças cognitivas estão li gadas à cessação da divisão celular cerebral? Obviamente, nós temos quepercorrer um longo caminho para chegar a uma explicação completa, mas a confluência de mu danças nesta idade é intrigante e sugestiva.

DOS 6 MESES AOS 2 ANOS

O restante do que geralmente é chamado de infância refere-se a uma consolidação de todos os feitos iniciais e a uma progressão regular em todos os domínios:

As habilidades motoras da criança aprimoram-se do arrastar-se ao andar, ao andar efi ciente e ao correr.

A mielinização do sistema nervoso está virtualmente completa aos 2 anos de idade e os ossos enrijeceram-se.

A acuidade perceptual continua a melhorar, embora muitas das várias constâncias es tejam presentes, de uma forma rudimentar, durante os primeiros seis meses.

A linguagem começa a desempenhar um papel importante; aparecem as palavras e,

por volta de 2 anos, são faladas sentenças simples de duas palavras.

Quanto à cognição, a criança ainda se encontra no período sensório-motor, ainda liga da à ação, mais do que sobre representações internas amplas, embora haja um movimento gradual em direção à experimentação sistemática.

As relações interpessoais, durante este período de 18 meses, ainda estão acentuada mente dirigidas aos adultos, embora também haja uma ampliação das ligações afetivas. Ao final deste período, a criança começa a formar um conceito de si mes ma ou, ao menos, de seu próprio corpo e do seu próprio nome.

Novamente, as ligações entre todas estas mudanças desenvolvimentais são espe culativas. A complementação gradual do crescimento e mielinização do cérebro torna possível um novo controle motor e, por sua vez, o crescimento das habilidades moto ras da criança possibilita explorações mais extensas. Estas explorações e manipulações ajudam a criança a alcançar novas realizações cognitivas, inclusive algum conceito do eu físico, do corpo e de suas partes. Como eu assinalei no Quadro 9-2, o papel da lin guagem neste processo é controverso. Uma possibilidade é que a criança é capaz de fazer rápidos progressos cognitivos porque a linguagem começou; outra é que a lin guagem é alcançada devido ao progresso cognitivo que a criança já atingiu. Ainda uma terceira possibilidade é que a linguagem inicial é primariamente governada pela matu ração neurológica: até que alguns aspectos do cérebro estejam desenvolvidos, a crian ça é incapaz de dominar a linguagem. Inicialmente, o bebê produz sons, mas eles pare cem ser meros exercícios das cordas vocais, ao invés de precursores da linguagem. Nós sabemos que os progressos cognitivos não requerem a linguagem falada pois, aparentemente, as crianças surdas percorrem os mesmos estáqios de funcionamento cognitivo que as crianças que podem ouvir, embora a linguagem pareça facilitá-los. As

crianças que ouvem, enquanto grupo, cclocam-se um ou dois passos à frente de seus pares surdos.

A idade de 2 anos, aproximaaarnente, é um outro ponto de mudança em uma série de aspectos. E por volta desta idade, como assinalou Piaget, que a criança torna-se capaz de manipular e combinar suas representações internas rudimentares que por sua vez, são precursoras de um enorme crescimento cognitivo posterior. A linguagem tam bém avança nesta época, talvez porque a criança tenha descoberto que as palavras po dem ser usadas para representar as coisas, talvez porque o desenvolvimento neuro lógico tenha alcançado o ponto no qual a criança pode compreender os aspectos mais complexos da gramática. Aos 2 anos há, também, uma mudança no relacionamento in terpessoal e a criança começa a se voltar mais aos companheiros de mesma idade e menos aos adultos.

DOS 2 AOS 5 ANOS

Dos 2 aos 5 anos há uma espécie de transição. Ocorrem mudanças em diversas áreas; a criança continua a crescer, mas não parece haver mudanças fundamentais até a idade de 5 a 7 anos.

Entre os 2 e 5 anos o crescimento físico é rápido, embora o crescimento do siste ma neurológico seja muito menor do que anteriormente. A criança torna-se mais coor denada, mais capaz de controlar seu próprio corpo e desenvolve uma variedade de ha bilidades de automanutenção, tais como vestir-se e ir à toillete sozinha. El busca a independência nas relações interpessoais, talvez porque agora ela seja capaz de fazer coisas por e para si mesma. Ela também se volta mais para os companheiros de sua idade e se envolve menos com os adultos. Acompanhando esta mudança em direção aos companheiros, surge um aumento na competição, rivalidade e agressão, mas tam bém um aumento (especialmente

no final do período) do respeito para com os outros. A criança deixa para trás as formas imaturas de ligação afetiva, baseadas no contato físico, em direção a formas mais maturas, baseadas na atenção e na aprovação.

No domínio cognitivo, não há mudanças significativas, mas a criança faz progressos estáveis, diminuindo um pouco seu egocentrismo, desenvolvendo os rudimentos da classificação e, também, formas menos individualizadas de representação interna. Du rante este período, a linguagem mostra progressos marcantes. Aos 2 anos, a criança possui apenas rudimentos de linguagem e aos 5 anos, ela se torna extremamente habi lidosa no uso de sua língua nativa. Ainda há alguns ‘erros’’, algumas formas nas quais a linguagem da criança de 5 anos não é idêntica a de um adulto mas, não obstante, a linguagem da criança de 5 anos de idade é um sistema de comunicação complexo e elaborado.

É, também durante este período, de acordo com Freud, que é alcançada a crise edipiana e, felizmente, provisoriamente resolvida. Muitos observadores concordam que alguma forma de identificação ou imitação dirigida, resultante ou não da crise edipiana, ocorre durante este período e que a identidade de papel sexual e muito de sua auto- imagem são formados no final deste período.

As conexões entre todas estas mudanças são, novamente, uma questão de espe culação, mas algumas delas são óbvias. As mudanças mais importantes durante este período são as relativas às relações interpessoais, incluindo a centralização nos com panheiros e o processo de identificação. Mas, provavelmente, estas mudanças estejam vinculadas, em parte, a mudanças cognitivas. Por exemplo, se Kohlberg está certo a respeito da identidade de papel sexual, então o processo de identificação com o pai do mesmo sexo só ocorre após a criança ter realizado algumas descobertas cognitivas a respeito das categorias menino e menina e compreendido o fato de que o sexo de uma pessoa é constante, no decurso da vida.

O desenvolvimento de uma linguagem mais complexa também torna possível no vos tipos de interações com os outros. Quando a linguagem é rudimentar ou inexistente, agarrar, tocar, abraçar, chorar e se aproximar são quase que os únicos comporta mentos de ligação afetiva disponíveis à criança. Mas, na medida em que a linguagem torna-se mais sofisticada, há outras formas pelas quais a criança pode estabelecer um contato com os adultos e companheiros ao seu redo Ela pode chamar sua mãe, “ Ma mãe, você ainda está aí?” ou ela pode buscar atenção “Hei mamãe, vem ver meu de senho’ ‘.A ligação afetiva pode não ser tão forte, mas ela pode ser mantida de diversas formas e a distâncias físicas maiores. Ao mesmo tempo, a separação física entre a mãe e a criança é acentuada pela coordenação e habilidades de movimentação cres centes da criança. Agora, a criança pode se mover com facilidade em seu ambiente e se diverte fazendo isso. Inevitavelmente, na medida em que o mundo da criança am plia-se, em decorrência de sua melhor locomoção, sua ligação afetiva física com sua mãe torna-se mais fraca e seu envolvimento com os objeto e outras pessoas aumenta.

DOS 5 AOS 7 ANOS

Um outro importante ponto de mudança foi alcançado. Aos 5 anos, aproximada mente, a criança consolidou uma vasta série de efeitos e está à beira de um novo con junto de descobertas. As mudanças principais aparecem no domínio cognitivo.

A criança passa do nível pré-operacional para o das operações concretas; são domina das as novas habilidades de classificação e a reversibilidade é compreendida. As operações básicas, como a adição, a subtração e a multiplicação são dominadas de uma forma preliminar; os conceitos da criança são ordenados em sistemas, sendo possível uma análise mais aprimorada.

Neste ponto, a linguagem parece desempenhar um novo papel. A criança de 5, 6 ou 7 anos começa a usar a linguagem no pensamento. Se, por exemplo, se pede para uma criança memorizar uma série de números ou figuras, ela ficará repetindo ver balmente a série a si própria, até que se peça que a repita em voz alta. As crianças menores não repetem, mesmo que elas possuam as palavras e a gramática para fazê-lo.

Há algumas sugestões relativas a uma mudança na percepção, de uma confiança pri mária no tato e sentimentos para uma confiança primária na visão.

Há diversas mudanças importantes nas relações interpessoaiS: em primeiro lugar, ge ralmente a criança começa a freqüentar a escola com essa idade, o que significa, automaticamente, um enorme aumento na quantidade de tempo gasto com os companheiros, bem como uma centralização na aprendizagem formal; em segundo, por esta idade, o grupo de companheiros do mesmo sexo estabeleceu-se for temente como um padrão.

Novamente, devemos nos perguntar de que modo todas estas mudanças se conectam. A minha própria intuição é que as mudanças cognitivas, neste período, são bási as. A criança descobriu um grande número de habilidades e capacidades novas; ela é capaz de resolver uma nova e extensa série de problemas e captar alguns princípios novos e importantes, referentes à maneira na qual o mundo inanimado se organiza (por exemplo os conceitos de conservação). Jerome Bruner sugeriu que a ligação entre a linguagem e o pensamento parece ocorrer neste ponto crítico porque, de algum modo, o pensamento alcançou a ligguagem. A linguagem já existia há diversos anos, numa complexidade considerável, antes da criança usá-la sistemática ou eficientemente no pensamento. Mas, entre os 5 e 7 anos, algumas mudanças alteram tudo isso e então, a linguagem e o pensamento se tornam unidos num conjunto bastante poderoso de ins trumentos cognitivos.

A escolaridade se inicia quando isto ocorre e, segundo esta perspectiva, porque a criança efetuou estas principais realizações cognitivas, e não por outros fatores. Na

253

DOS 7 AOS 12 ANOS

Um outro período de consolidação ocorre entre as idades de 7 a 12 anos. Freud de nominou-o período de latência, porque nele a sexualidade parece submergir ou ser reprimida. Piaget denomina o período das operações concretas, enfatizando as mu danças graduais que ocorrem no pensamento. Mas, estas mudanças são principalmen te extensões ou consolidações dos principais conhecimentos novos que a criança al cançou aos 6 ou 7 anos. A habilidade de classificação torna-se mais complexa e a criança é capaz de compreender a classificação múltipla (isto é, um determinado obje to pode pertencer a mais de uma categoria ao mesmo tempo — um pequinês pode ser tanto um cachorro como um animal). O raciocínio indutivo também torna-se mais efi ciente, mas pouco do que ocorre é uma realização totalmente nova.

O desenvolvimento físico também permanece num tipo de platô. A criança conti nua a crescer, mas o ritmo de crescimento dos 7 anos aos 1 2 anos é muito mais lento do que antes ou do que será depois deste período. O relacionamento com os compa nheiros permanece bastante centrado nos grupos de mesmo sexo e há poucas mudan ças durante o período. As mudanças perceptuais também não mudam de modo signifi cativo.

O julgamento moral é a única área na qual parece ocorrer alguma mudança. As pesquisas de Kohlberg (ver Capítulo 14) sugerem que o primeiro nível (estágio 1 e 2) do desenvolvimento moral é alcançado durante este período e que também ocorre uma transição para o segundo nível, pelo menos em algumas crianças, durante o final do período. Entretanto, Kohlberg também enfatiza que os estágios de desenvolvimento moral, embora bastante ligados ao desenvolvimento cognitivo estão menos correlacio nados com a idade do que os estágios de crescimento cognitivo.

O fato deste período ser bastante longo não é tão surpreendente. Parece que os progressos desenvolvimentais ocorrem numa série de surtos, seguidos por períodos

maioria das culturas, mesmo naquelas mais diferentes, a escolaridade formal começa entre os 5 e 7 anos. Muito provavelmente, a consistência do momento em que a esco laridade se inicia representa o reconhecimento por parte de todos os povos de que a criança mudou, de alguma forma fundamental, durante este período.

Mas, certamente, a escola também é importante. Ela afeta o relacionamento que a criança estabelece com os companheiros e dirige a criança em direção à abstração,

particularmente através da leitura. Antes da idade escolar e fora da escola, a criança fala principalmente das coisas que lhe são imediatas, enquanto que na escola a ênfase principal é em contar, ao invés de mostrar. Na medida em que a criança aprende a ler, abre-se-lhe um mundo completamente novo. Esta ênfase sobre a narração (quer em voz alta, quer pela leitura) não determina o aparecimento de uma abordagem mais abs trata do mundo mas pode promovê-la, pois as palavras são, em si mesmas, abstra ções.

A importância da escola em ajudar a promover e manter as mudanças significati vas do período de 5 a 7 anos é corroborada por diversos estudos interculturais, nos quais comparavam-se crianças sem escolaridade com aquelas de uma cultura similar, que freqüentavam a escola. Em geral, os resultados de tais estudos mostram que a se qüência de desenvolvimento permanece quase a mesma, mas que a escolarização ace lera-a e que, provavelmente, alguns níveis de funcionamento cognitivo (principalmente o nível operatório formal) requerem a escolarização.

Assim, embora as crianças possam começar a freqüentar a escola aos 5 ou 6 anos, devido ao reconhecimento social básico de que, nesta idade, ela está de alguma torma “pronta’ a experiência escolar em si mesma traz algumas mudanças, na medida em que ajuda a criança a mudar do mundo das experiências concretas para o mundo sim bólico das palavras e dos números

mais lentos, durante os quais a criança parece descansar, recuperar-se e consolidar seus feitos. A principal mudança que ocorre por volta dos 2 anos é seguida por cerca de três anos de consolidação; as mudanças fundamentais dos 5 aos 7 anos são segui das, talvez, por

cinco anos de consolidação. Os períodos de consolidação não são va zios; as mudanças continuam, embora num ritmo mais lento.

DOS 12 ANOS EM DIANTE

Por volta dos 1 2 anos, ocorre uma outra revolução, com mudanças em virtuatnien te todas as áreas. Há maciças mudanças físicas (que eu já detalhei no Capítulo 5): os aumentos acentuados nos níveis hormonais levam a mudanças no tamanho do corpo, nas características sexuais secundárias, etc. Estas mudanças físicas também sao pre cursoras de mudanças nas relações interpessoais. Há uma mudança gradual do grupo de mesmo sexo, em direção do grupo heterossexual e à exploração das novas necessi dades e habilidades sexuais.

Também parece haver importantes mudanças cognitivas nesta idade. A criança realiza outra mudança em direção à abstração e se torna capaz de raciocinar sobre coi sas que ela pode não ver, pensar sobre seus pensamerrtos, raciocinar dedutivamente. Ela também começa outra mudança para longe do egocentrismo. Anteriormente, ela aprendera que o mundo físico é experimentado de forma diferente por diferentes pes soas. Mas, na adolescência ela deve aprender uma nova lição: que as relações interpes soais são diferentemente experimentadas e que as pessoas sentem os mesmos even tos de formas diferentes. Esta perda final do egocentrismo é necessária para que uma empatia real se desenvolva.

Da mesma forma que as mudanças cognitivas talvez sejam as mais importantes para as mudanças que ocorrem dos 5 aos 7 anos, as mudanças físicas e as interpes soais conseqüentes são, provavelmente, as mais importantes durante este período. Não é que as mudanças cognitivas sejam irrelevantes, mas sim que elas são ofuscadas pelas mudanças fundamentais no corpo e nos relacionamentos interpessoais. A criança defronta-se com a necessidade de lidar com uma forma inteiramente nova de interagir com os outros, bem como com a aceitação e domínio dos impulsos sexuais novamente despertos (Ou redescobertos segundo a perspectiva freudiana). Em face a tal revolução, as mudanças cognitivas têm apenas um papel coadjuvante.

VISÃO GERAL

Uma das dificuldades na tentativa de conectar os múltiplos traços do desenvolvi nento, que eu estou certa de que você já percebeu, é que não há uma teoria de desen volvimento particular que realmente explique todos os aspectos do desenvolvimento. Freud descreveu alguns aspectos do desenvolvimento interpessoal, Piaget descreveu o desenvolvimento cognitivo em grandes detalhes. Eles dois observaram períodos cru ciais semelhantes mas, o fato de que coisas importantes parecerem ocorrer aproxima damente ao mesmo tempo, em diferentes domínios do não nos diz por que elas ocorrem. De que modo a maturação neurológica se ajusta neste quadro? Todas as grandes mudanças são realmente eliciadas por algum tipo de mudança neu rológica? Pelo menos aos 6 meses de idade, tal hipótese faz algum sentido; talvez, mesmo aos 2 anos nós possamos sugerir tal hipótese, no que se refere às mudanças que podem ser concebidas como eliciadas pela complementação da maioria dos com ponentes neurológicos. Mas, o que dizer sobre o conjunto mais amplo de mudanças que ocorrem entre os 5 e 7 anos? Que eu saiba, não há mudanças físicas importantes durante este período. Portanto, por que há mudanças cognitivas fundamentais? Duran te a puberdade, há mudanças hormonais e físicas óbvias mas, são elas que eliciam as modificações cognitivas que ocorrem durante o mesmo período?

O desenvolvimento de habilidades cognitivas básicas parece imprescindível para

algumas mudanças, como é o caso da relação freqüentemente mencionada, entre o de senvolvimento do conceito de objeto permanente por parte da criança e o desenvolvi mento de uma ligação afetiva única por volta dos 6 meses de idade. A relação hipotéti ca entre a compreensão cognitiva do conceito de identidade sexual e o processo de identificação sexual é outra área na qual as realizações cognitivas podem ser os ante cedentes. Mas, nem todas as mudanças ajustam-se a este modelo. Por exemplo, as mudanças cognitivas na adolescência não determinam a mudança do grupo de mesmo sexo para o grupo heterossexual.

Nós somos levados à óbvia conclusão de que as mudanças desenvolvimentais têm múltiplas causas e que o crescimento físico, o crescimento cognitivo baseado na expe riência e o crescimento interpessoal, todos eles influenciam as mudanças e evoluções observadas. Mas, nós estamos longe de possuir um mapeamento das interações com plexas entre eles.

Uma outra forma de abordar o problema da síntese de todas as facetas do desen volvimento é buscar pelos princípios ou tendências gerais que possam, pelo menos, descrever o processo desenvolvimental mais coerentemente.

Heinz Werner, por exemplo, definiu o desenvolvimento como um processo de diferenciação crescente e integração hierárquica. Se o crescimento de uma criança — físico, cognitivo e emocional — é um processo desenvolvimental, nós deve mos procurar os sinais de tal diferenciação crescente ou organização hierárquica. E nós conseguimos fazer isto. O desenvolvimento da linguagem da criança mostra as duas coisas: ela tem mais palavras novas para coisas mais precisas e, ao mesmo tempo, ela tem novas palavras superordenadas que descrevem a relação hierárquica entre as coi sas. Desta forma, uma criança pode adquirir as palavras pequinôs, poodle e colhe — um processo de diferenciação — e, também, aprender que as palavras cachorro ou animal aplicam-se a todos eles, o que é um conceito hierárquico. O desenvolvi mento da habilidade de classificação também mostra estes dois aspectos.

Piaget enfatiza outra dimensão importante do desenvolvimento que é a descen tração gradual da criança. Eu discuti, no Capítulo 9, o conceito de egocentrismo, em conexão com a criança pré-operacional. Mas, o egocentrismo não é uma propriedade exclusiva da criança de 2 a 5 anos; os bebês são ainda mais egocêntricos e o egocen trismo é a única característica que gradativamente desaparece durante o ciclo total de desenvolvimento. Aos poucos, a criança torna-se capaz de olhar para o mundo segun do outras perspectivas que não a sua, de ir além de si mesma como o centro das coi sas, para considerar as perspectivas e sentimentos dos outros. Este é um processo len to que começa na completa confusão que o recém-nascido faz entre si e os outros e fi naliza no período operatório formal com a habilidade da criança se empatizar com os outros e se colocar na perspectiva emocional de outra pessoa.

Uma terceira tendência do desenvolvimento é a passagem da dependência para a independência. Obviamente, há uma mudança significativa nas relações interpessoais da criança, da dependência dos outros para uma maior independência e autonomia. Muitas vezes nós pensamos que esta mudança ocorre principalmente durante os pri meiros anos, quando a criança começa a insistir em fazer coisas sozinhas; mas, pode ser vista uma mudança similar novamente na adolescência, quando a criança pode al cançar um novo

nível de autonomia. Também no desenvolvimento cognitivo pode ser observada uma mudança em direção à autonomia, principalmente das operações con cretas para as formais. Aproximadamente entre os 7 e 1 2 anos, a criança muda de uma dependência do concreto, do fisicamente presente, para a habilidade de pensar sobre abstrações, a respeito de coisas que não estão presentes para serem tocadas ou vis tas. No período operacional formal, a criança torna-se muito mais independente das experiências específicas. .

Embora os conceitos unificantes, como estes três que eu descrevi, nao expliquem o desenvolvimento num sentido final, eles nos ajudam a descreve-lo mais sistematica mente e a dar um melhor sentido à totalidade do processo.

Há, ainda, um ponto que deve ser enfatizado. Você deve sempre lembrar que em-

256

bora a seqüência de mudanças descrita seja a mesma para a maioria das crianças, o ritmo de desenvolvimento pode variar muito. Por exemplo, crianças mentalmente re tardadas percorrem todas estas mudanças mais lentarnente; elas são mais lentas nas modificações das relações interpessoais, bem como no desenvolvimento cognitivo. O estabelecimento de níveis de idade para as várias mudanças é apenas uma tentativa de Indicar as idades mais típicas; há uma grande gama de possíveis idades aglomeradas em torno da idade típica, num grupo de crianças normais. E, na medida em que nós percorremos a seqüência desenvolvimental, a amplitude de idade dentro da qual ocorre o desenvolvimento normal torna-se cada vez maior. Por exemplo, a mudança que di zemos ocorrer entre os 5 e 7 anos não dura realmente dois anos para ser alcançada por uma determinada criança. Os limites são dados porque eles englobam as idades nas quais a maioria das crianças normais a executam.

A mudança em direção às operações formais, durante a puberdade, ocorre dentro de uma amplitude de idade ainda maior, aproximadamente dos 10 aos 15 ou 16 anos, e algumas crianças nunca alcançam completamente as operações formais. Assim sendo, o ritmo de desenvolvimento varia bastante, mesmo quando a seqüência desenvolvi- mental — ou, pelo menos, muitos aspectos dela — permanece a mesma.

Leituras e Referências Sugeridas

Há pouca coisa a colocar aqui, na medida em que muito do material discutido nes te capítulo já foi englobado, em maiores detalhes no livro e as referências já foram da- das. Há apenas uns poucos livros e artigos que se preocupam com a gama total de mu danças de uma forma integrada.

Bruner, J. S., Olver, R. R. & Greenfield, P. M. Studies in cognitive growth, New York:

Wiley, 1966.

Um livro cheio de um material fascinante, alguns referentes à questão do papel da cultura, tanto na forma quanto no ritmo de crescimento cognitivo; especialmente o papel da escola rização na promoção das mudanças entre os 5 e 7 anos.

White, S. H. Evidence for a hierarchical arrangement of learning processes. Em L. P.

Lipsitt & C. C. Spiker (Eds.), Advances in chi/d development and behavior. Vol 2. New

York: Academic Press, 1965.

Um artigo difícil mas de primeira classe, no qual White tenta organizar todas as evidências disponíveis sobre as mudanças entre os 5 e 7 anos, com uma ênfase particular nas mudan ças cognitivas e perceptuais; veja, em especial, as pp. 195-216.

Capítulo 16 - Os Efeitos da Pobreza no Desenvolvimento

Eu estou certa de que você notou que, em diversas partes deste livro, foi feita uma menção especial às características das crianças criadas na pobreza. As crianças cria das em ambientes pobres são de interesse dos psicólogos e da sociedade, não por uma única razão, mas sim por diversas. A estimativa mais recente é a publicação de 1970 da Conferência da Casa Branca sobre a Infância e a Juventude. Nesta época, havia cerca de 10 milhões de crianças nos Estados Unidos, vivendo sob condições conside radas de estrita pobreza, que poderiam ser definidas por uma renda familiar anual de 3000 dólares ou menos. Estes 10 milhões de crianças representam, aproximadamente, um sétimo de todas as crianças com menos de 18 anos nos Estados Unidos. Destes 10 milhões, aproximadamente 6 milhões eram brancas e 4 milhões eram membros de gru pos minoritários (principalmente negras, mas também de ascendência espanhola, ín dias e outras). Assim sendo, talvez ao contrário do que se presuma comumente, a maioria dos pobres não são membros de grupos minoritários. Mas, ao mesmo tempo, uma maior porcentagem de membros de grupos minoritários são pobres. Em 1969, cerca de 40% de todas as crianças não-brancas viviam em famílias pobres, enquanto que apenas 10% das crianças brancas eram pobres. Assim, a maioria dos pobres são brancos, mas também, a maioria dos não-brancos são pobres.

Na medida em que as crianças criadas na pobreza representam uma subpopulação tão substancial, nós somos compelidos a interessar-nos por elas. Mas, nosso interesse tem se dirigido à pobreza porque estas crianças, enquanto grupo, parecem ter algumas dificuldades em comum. Deixe-me começar delineando rapidamente os dados sobre o desempenho das crianças pobres numa série de medidas, deixando as controvérsias e as alternativas teóricas para o final do capítulo.

259

Medidas de Desenvolvimento Cognitivo

A maior quantidade de pesquisas para explorar as diferenças entre as crianças po bres e não-pobres tem sido feita com medidas de desenvolvimento intelectual. Até pouco tempo atrás, se enfatizava a comparação do desempenho da criança em testes padronizados; os resultados são bastante sintomáticos.

1. As crianças de classe média têm um desempenho consistentemente melhor que as de classe baixa (pobres) em testes tradicionais de QI. A diferença média entre os dois grupos é bastante grande em termos absolutos (15 pontos ou mais em testes padronizados), embora haja inúmeras superposiçôes nas distribuições; isto é, muitas crianças pobres alcançam bons resultados e muitas crianças de ambientes mais abas tados obtêm resultados inferiores.

2. As diferenças de Ql entre crianças pobres e de classe média são encontradas em crianças bem pequenas, como as de 3 anos de idade, mas raramente antes desta idade. Muitas das pesquisas em que se testavam bebês não mostraram diferenças no quociente de desenvolvimento ou no QI obtido entre bebês que viviam na pobreza e aqueles de lares de classe média.

3. O desempenho escolar das crianças pobres também é consistentemente infe rior ao das de classe média, um fato que não é surpreendente, tendo-se em vista as di ferenças nos resultados de QI. Antes de mais nada, os testes de QI são planejados para predizer o desempenho escolar e eles funcionam muito bem para tal. As diferenças no desempenho

escolar entre as crianças pobres e as de classe média são encontradas desde o jardim da infância, mas elas se tornam progressivamente maiores, na medida em que a criança prossegue a escolarização. Assim, por volta do quinto ou sexto ano, é comum que as crianças pobres estejam atrasadas um ano ou mais, em leitura e arit mética.

As diferenças em habilidades mais específicas são muito menos nítidas, particularmente em habilidades verbais. Uma generalização antiga a respeito das crianças pro venientes de ambientes pobres era de que elas tinham atrasos particularmente quanto a habilidades verbais. De fato, essa presumida falta de habilidades verbais tem sido a base de muitos programas compensatórios. Pesquisadores e professores têm tentado ajudar as crianças pobres a terem uma melhor realização escolar, proporcionando-lhes um ambiente verbalmente enriquecido, baseando-se na teoria que a falta de habilida des yerbais da criança é o principal fator de inibição.

E verdade que as crianças de famílias pobres têm um desempenho pior em testes padronizados de vocabulário. Elas conhecem um número menor de palavras, mesmo naqueles testes em que se procurou retirar todas as palavras que pudessem ser dispo níveis apenas às crianças de classe média. Palavras como sonata e canguru foram substituídas por outras que ambos os grupos tivessem acesso. Mesmo quando isso era feito, detectava-se diferenças em favor das crianças de classe média, sugerindo que as crianças pobres simplesmente conheciam um número menor das palavras a que ambos os grupos tinham acesso.

Mas, as evidências recentes sugerem que quando se estuda a estrutura da lingua gem da criança, e não o vocabulário, não há diferenças. Muitos dos trabalhos mais re centes sobre diferenças çie classe social quanto à complexidade da linguagem têm sido feitos com crianças negras de guetos. Estes estudos (ver, por exemplo, Baratz e Ba ratz) demonstram que a criança negra de gueto fala uma língua diferente (um dialeto), mas esta linguagem que ela fala e ouve é tão rica e variada quanto a linguagem ouvida e falada pela criança branca, tipicamente de classe média.

A distinção entre desempenho lingüístico (geralmente medido através do vocabu lário) e competência lingüística (determinada através de avaliações da estrutura e com plexidade da linguagem) sugere a necessidade de se estabelecer distinções semelhan tes quanto às medidas de funcionamento cognitivo geral. Herbert Ginsburg, num livro excelente e provocativo, entitulado The Myth of Deprived Child (O Mito da Criança Carente) argumenta que, de fato, as crianças pobres não são diferentes quanto à com petência cognitiva fundamental ou capacidade — que tais crianças têm todos os tipos necessários de pensamento e habilidades de solução-de-problemas que as crianças de classe média. O pensamento de Ginsburg foi amplamente influenciado pela abordagem teórica de Piaget. Ginsburg acredita, em essência, que a seqüência de desenvolvi mento cognitivo é idêntica para todas as crianças, a despeito de seu ‘background’ eco nômico. O desempenho pode variar em função de outros fatores que eu discutirei pos teriormente, mas as competências fundamentais e as habilidades cognitivas de base são as mesmas.

Diversos pesquisadores, seguindo o mesmo caminho, têm comparado o desempe nho cognitivo de crianças pobres e de classe média, utilizando provas baseadas no es quema teórico de Piaget, incluindo medidas de habilidade de classificação e do concei to de conservação. Os dados obtidos indicam que, embora a seqüência possa ser, de fato, a

mesma para as crianças pobres e de classe média, as de ambientes pobres co locam-se um pouco atrás das de ambientes mais privilegiados. Assim sendo, embora o processo de desenvolvimento da competência cognitiva possa ser o mesmo para todas as crianças, o ritmo em que o processo se realiza pode variar, em parte em função da pobreza do ambiente da criança e de tudo aquilo que a pobreza determina.

Em síntese, há poucas discordâncias sobre o fato de que as crianças pobres pos suem um desempenho pior numa variedade de testes padronizados de inteligência e realização. Sua linguagem parece ter a mesma potencialidade para extensão e comple xidade, embora elas possam conhecer um número menor de palavras — certamente, elas conhecem menos palavras do que as requeridas na escolaridade normal., Há um desacordo maior quanto a se o desempenho diferente reflete uma diferença basica na competência. Ginsburg e outros argumentam que a competência é equivalente. Por ou tro lado, as evidências de pesquisa apóiam a posição alternativa de que a criança pobre passa mais lentamente pela seqüência de desenvolvimento. Entretanto, mesmo um ligeiro atraso de desenvolvimento pode ter uma repercussão profunda sobre a criança

pobre, pois se espera que seu desempenho escolar seja semelhante ao da criança que está um ou dois passos à frente no desenvolvimento cognitivo geral. Assim, um ligeiro atraso pode transformar-se num maior, em parte porque o ensino e a estimulação geral oferecida à criança, na escola, podem não estar adequados ao seu nível de funcionamento.

CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS POBRES

Medidas de Desenvolvimento Emocional e Social

Foi dada uma atenção muito menor ao estudo das características sociais ou emo cionais das crianças pobres e, assim, a evidência é restrita e inconsistente. Não obs tante, algumas conclusões gerais podem ser colocadas:

1. As crianças pobres, como um todo, têm um conceito de si próprias pior do que as de classe média. Elas têm uma auto-estima pior. De fato, quanto mais econômi ca e interpessoalmente privado for o ambiente da criança, pior será sua auto-estima. Em um estudo (ver Whiteman e Deutsch), por exemplo, as crianças que viviam em ca sebres cujos pais tinham baixas aspirações educacionais para elas e que eram expos tas a poucas conversas em casa, eram mais inclinadas a ter uma auto-estima baixa do que as crianças cuja renda era equivalente, mas cujos pais apresentavam aspirações mais altas para elas, bem como maior quantidade de conversas. Também é verdade que as crianças com baixa auto-estima desempenham-se pior na escola, de modo que a auto-estima da criança está, de alguma forma, ligada ao seu desempenho cognitivo. Não se pode determinar, com base nas evidências existentes, se ela vai mal na escola porque ela acredita que não pode ir bem ou se ocorre o inverso. Muito provavelmente, as duas coisas interagem para formar um tipo de círculo vicioso; a criança acredita que ela não é capaz (ao menos naquelas tarefas da escola de classe média), o que leva a esperar o fracasso. Então ela falha, em parte porque esperava isso e atua de modo a acentuar suas falhas, talvez por não tentar. O fracasso, por seu lado, reforça sua cren ça de que ela não consegue fazer as coisas.

2. As crianças pobres são mais inclinadas a ver a responsabilidade de seus atos como externa a si mesmas, enquanto que as de classe média se vêem como respon sáveis,

controlando suas ações. De início, esta diferença parece ser algo trivial, mas há repercussões importantes de cada uma das duas crenças. exemplo, se você acredi ta que seus próprios esforços não afetam o meio, que o que lhe acontece é o resultado do acaso, da sorte ou que está sob o controle dos outros, então não há porque tentar. Você pode assumir que um maior esforço não levará a um melhor resultado. Mas, se você acredita que controla seu próprio destino, então é importante tentar. O efeito de tal diferença de atitude na situação escolar de ensino-aprendizagem é óbvio.

3. As crianças de qualquer subgrupo, classe média, pobres ou de um determi nado grupo étnico — levam à escola ou a uma situação de teste, um conjunto de ati tudes e estilos de interação que afetam seu desempenho. No melhor estudo que eu co nheço sobre este problema, Margaret Hertzig e seus colegas observaram crianças por to-riquenhas (a maioria proveniente de famílias pobres) e crianças brancas de classe média respondendo a um teste padronizado de 01. As crianças porto-riquenhas eram muito menos persistentes. Quando se perguntava alguma coisa específica às crianças, elas eram muito mais propensas a iniciar uma conversa irrelevante. Elas eram menos orientadas para a tarefa e, aparentemente, menos motivadas. Hertzig e seus colabora dores consideraram que estas diferenças resultavam de diferenças culturais gerais, ao invés de qualquer falta de habilidade das crianças porto-ríquenhas. As famílias porto riquenhas eram mais sociáveis e menos tensas, não enfatizando o treinamento intelec tual de suas crianças e não esperando “respostas” às questões feitas a seus filhos. As famílias porto-riquenhas eram orientadas para as pessoas e não para o problema, como é o caso da maioria das famílias de àlasse média. Naturalmente, a criança per manece com este tipo de orientação nas situações externas ao contexto familiar. Quando confrontada com uma situação (como um teste de 01 ou numa sala de aula) que é orientada para o problema, a criança porto-riquenha “perde o compasso”.

Hertzig não sugere que o estilo porto-riquenho seja característico de todas as fa mílias pobres, mas os resultados deste estudo sublinham a importância de se atentar para as diferenças de estilo e motivação entre os grupos étnicos e de classe social que podem afetar o desempenho numa ampla variedade de áreas.

Diferenças de Saúde

Eu enfatizei as diferenças de dieta entre as famílias pobres e de classe média no Capítulo 3 e em alguns outros, por isso não desejo repetir isto aqui, exceto para enfati zar que há diferenças na probabilidade de má nutrição entre as famílias pobres e as melhor estabelecidas e que a má nutrição, especialmente a má nutrição precoce, pode ter efeitos duradouros sobre a criança em desenvolvimento. A má nutrição em crian ças maiores, embora reversível se seus efeitos principais são tratados, pode ter efeitos secundários sobre o desempenho escolar da criança, porque as crianças mal nutridas, como grupo, são desatentas e submotivadas o que, por sua vez, afeta seu desempe nho na escola.

As crianças provenientes de ambientes pobres também são mais passíveis de con trair doenças, moléstias contagiosas e de manter-se cronicamente abaixo do nível nor mal de saúde física.

EXPLICAÇÕES

Argumentos de Cunho Biológico

Há dois tipos de argumentos que consideram algumas diferenças biológicas bási cas entre os pobres e os mais abastados como causa das diferenças intelectuais e de personalidade entre os dois grupos. O primeiro, proposto recentemente por Arthur Jensen, é que há uma diferença genética fundamental, particularmente no funciona mento intelectual.

O argumento genético parte do fato, discutido em alguns detalhes no Capítulo 10, de que há um substancial componente genético no 01 medido. Há pouco desacordo a respeito disso, embora haja uma grande quantidade de discussão a respeito da magni tude desta influência. Jensen e outros partem de um conhecimento estabelecido sobre a influência genética sobre o 01 para a afirmação de que, desde que a principal varia ção de QI seja determinada pela hereditariedade, então as diferenças entre as classes sociais ou grupos raciais provavelmente também são devidas à hereditariedade. Ken neth Kaye provavelmente estabeleceu este argumento e o contra-argumento tão con vincentemente quanto possível; ele estava discutindo as diferenças raciais, mas o mes mo argumento pode ser aplicado às diferenças de classe social.

“Desde que o Ql é herdável e que a herança tenha algo a ver com os gens e, ainda, que as raças têm diferentes médias de Ql e que raça tem algo a ver com os gens, então as diferen ças de O! encontradas entre as raças devem ser atribuídas aos gens, e não a diferenças am bientais óbvias entre negros e brancos”. Isto parece ser lógico para qualquer adulto inteli gente; foi o que Jensen afirmou em 1969, movimentando a opinião pública e impedindo que alguém fosse capaz de sair ileso dos preconceitos e medos. lsto é falso, e tirar o que tem sido incutido na mente popular é um complicado problema para os educadores.

A verdade é que um traço pode ter uma alta probabilidade de ser herdado dentro de uma população e também dentro de uma outra (como nós assumimos que ocorre com o 01 entre os negros), ao mesmo tempo que as duas populações diferem inteiramente uma da outra, em função de diferenças ambientais. Imagine, por exemplo, que nós testemos todos os americanos brancos, mas que antes de se administrar o teste, nós dissermos algumas das respostas a alguns deles, aqueles cujos nomes começam com as letras de A a M. Suponha que nós digamos um número de respostas suficientes para que cada pessoa no grupo A-M consiga um resultado 15 pontos superior ao que ele teria normalmente. Isto faria com que a média do grupo fosse 15 pontos superior à do grupo N-Z. A herança ainda é tão alta quanto

263

antes ... mas a diferença de 15 pontos entre os dois grupos não teria qualquer ligação com a hereditariedade (Kaye, 1972, p. 230).

O exemplo de Kaye sugere que todas as diferenças entre negros e brancos podem ser devido à construção do teste e o mesmo argumento tem sido aplicado às diferen ças entre a classe baixa e a classe média. Sem dúvida, algumas das diferenças testa das são resultantes da “parcialidade” dos testes, no sentido de que os vários testes de Qi incluem questões a respeito de eventos e experiências mais prontamente dispo níveis à classe média. Mas, nem todas as diferenças medidas podem ser explicadas desta forma. Mesmo quando os itens “parciais” são retirados do teste, são encontra das diferenças (ver, por exemplo, Lesser, Fifer e Clark ou Stodolsky e Lesser).

Mas o ponto fundamental de Kaye é exatamente que: não é porque se sabe que o i é altamente hereditário que isto significa que as diferenças sociais ou raciais no Ql sejam o produto de diferenças genéticas. De fato, há boas evidências que sugerem que muitas, se

não todas as diferenças raciais ou de classe social são o produto de efeitos ambientais combinados.

Um segundo argumento biológico bastante diferente centra-se na saúde física dos pobres versus a da classe média. Há várias evidências, vistas em parte no Capítulo 3, de que as crianças nascidas de mães que vivem na pobreza são muito mais propensas a iniciar a vida com algumas desvantagens; elas são mais propensas a nascer prematu ramente, a sofrer alguns tipos de deficiências nutricionais, a experimentar complica ções durante o parto, etc. Todos estes traumas geralmente estão ligados a algum tipo de lesão cerebral mínima ou, pelo menos, algum retardo no desenvolvimento físico e neurológico. Portanto, a criança pobre é mais propensa a começar a vida com um pro blema físico, mesmo que apenas de grau leve. Se a criança é má nutrida durante os primeiros meses, pode haver um efeito permanente sobre o crescimento do cérebro, mas mesmo que não sejam notados estes efeitos extremos, a criança crescerá mais lentamente e, portanto, se mostrará atrasada em seu desenvolvimento e crescimento físico, se comparada a outras que vivem em melhores condições. Por sua vez, tal atra so pode afetar o tipo de exploração disponível à criança o que, por seu lado, afeta o crescimento cognitivo. Portanto, um mau começo físico pode ter efeitos diretos, redu zindo o número de células do cérebro ou causando algum tipo de lesão cerebral ou efeitos indiretos, por tornar mais lento o ritmo de interação e exploração. Ambos os efeitos podem ser detectados aos 2 ou 3 anos de idade, através de resultados inferio res em vários testes.

Pessoalmente, eu duvido que todas as diferenças encontradas entre as crianças pobres e de classe média possam ser, seguramente, atribuídas a este tipo de causa física. Mas, as diferenças na integridade e saúde física determinam algumas diferen ças e nós sabemos que uma saúde deficiente, bem como anomalias e deformidades físicas menores, são mais prováveis à classe pobre do que à média.

O Argumento da “Não-Diferença”

Ginsburg, cujo livro eu já mencionei, tem sido o mais persuasivo e convicto defen sor da posição de que não há diferença real.

Minha conclusão, que eu denomino perspectiva desenvolvimental, é que a cognição da criança pobre é bastante similar à da de classe média em muitos aspectos fundamentais. Há universais cognitivos, modos de linguagem e pensamento compartilhados por todas as crianças (exceto as retardadas e aquelas com severos distúrbios emocionais), a despeito da cultura ou educação. Ao mesmo tempo, existem diferenças de cognição entre classes so ciais, ainda que sejam diferenças relativamente superficiais e ninguém deve incorrer no erro de chamá-las deficiências ou considerá-las análogas ao retardo mental (Ginsburg, 1972, p.

Ginsburg reconhece que há diferenças no desempenho, mas ele as atribui, princi palmente, a diferenças de motivação e estilo cultural, como foram demonstradas pelo estudo de Hertzig que eu descrevi anteriormente. Há boas evidências adicionais de que a motivação ou bem-estar da criança numa situação de teste tem um enorme impacto no resultado real obtido. Edward Zigler e seus associados demonstraram, através de dois estudos, que diferenças da ordem de 10 ou 15 pontos em testes padronizados de Qi e ganhos equivalentes em testes padronizados de vocabulário (o Peabody Picture Vocabulary Test) podem resultar de mudanças na motivação da criança. Zigler assumiu que a criança pobre típica chega à situação de teste mais temerosa do experimentador e mais propensa a

responder ao fracasso, “evadindo-se”. E necessário um maior in centivo — e mais tempo para que a criança se acostume com a pessoa que lhe admi nistra o teste. Em um estudo, aplicava-se duas vezes um teste de QI às crianças, a pri meira vez sob condições “padrão” e a segunda sob condições “ótimas”, na qual os problemas difi’ceis eram misturados aos mais fáceis e dava-se mais tempo e maior en corajamento às crianças. Sob condições ótimas, as crianças alcançavam resultados, em média, 10 pontos mais altos do que alcançavam na primeira testagem, sob condi ções “padrão”. No outro estudo sobre o desempenho no Teste de Vocabulário Peabo dy, Zigler verificou que o simples fato de se aplicar o teste pela segunda vez com o mesmo examinador levava a um aumento muito maior para a criança de classe baixa do que para a de classe média. Novamente, o aumento é por volta de 10 pontos. Zigler enuncia uma interessante conclusão destes resultados:

Estes achados, em conjunto com outros anteriores sobre o papel dos fatores motivacionais no desempenho em testes de QI de crianças desprivilegiadas, definem, de alguma forma, o tipo de programas compensatórios que devem ser planejados para melhor assistir a estas crianças. Uma vez que se reconheça que o déficit de desempenho das crianças desprivile giadas, ao invés de ser invariavelmente devido a um déficit cognitivo, pode ser resultante de diferenças de motivos, atitudes, abordagem geral da tarefa e, mesmo, de defesas psico lógicas que tendem a ser desastrosas na situação escolar, embora, geralmente, sejam adap tativas para a vida da criança, então se chega facilmente a compreender a proposição de que as crianças desprivilegiadas são muito melhores do que indicam seus resultados nos testes. O que nós devemos concluir desta proposta é que o objetivo da educação compen satória não é apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também a modificação daquelas respostas motivacionais e emocionais que impedem que as crianças economicamente des privilegiadas comportem-se a um nível proporcional com as capacidades cognitivas desen volvidas pelo programa (Zigler, Abelson e Seitz, 1973, p.p. 301-302),

Sem dúvida, as diferenças motivacionais ou de estilo pessoal levam a enormes diferenças no desempenho observado nos testes, bem como no sucesso escolar. Como eu mencionei anteriormente, as comparações entre as crianças pobres e de classe média em provas piagetianas que buscam medir facetas do desempenho que, provavelmente, estejam muito mais próximas das competências básicas, também mostram diferenças entre os dois grupos. Portanto, embora a seqüência de desenvolvimento possa ser a mesma para todas as crianças e ainda que as diferenças motivacionais possam contribuir, em larga escala, para as diferenças observadas em testes padronizados. também pode haver diferenças mais fundamentais.

Os Argumentos da Estimulação Inicial

Aqueles que acreditam que há diferenças fundamentais na competencia entre as crianças pobres e de classe média têm assumido, enquanto grupo, que tais diferenças provêm do ambiente inicial. Há diversas explicações baseadas neste enquadre geral, mas todas elas focalizam-se em alguma inadequação do ambiente da criança pobre como causa de seu pior desempenho posterior. Alguns enfatizam um tipo de inadequa ção geral de estimulação, particularmente de estimulação verbal; outros focalizam-se nas diferenças dos estilos de interação entre a família pobre e a de classe média. To

dos assumem que o ambiente inicial da criança, a estimulação proporcionada, os tipos de interação que se desenvolvem são significativos para o desenvolvimento intelectual e emocional da criança.

Há uma vasta quantidade de boas evidências acumuladas que suportam este pres suposto básico. Um dos estudos mais intrigantes foi feito recentemente por Lee Willerman e seus colaboradores. Eles estudaram um grande grupo de bebês de 8 meses de idade e, novamente, quando eles contavam com 4 anos. Como em outros es tudos, eles não encontraram diferenças de classe social nos resultados dos testes ministrados aos 8 meses de idade, mas encontraram diferenças significativas aos 4 anos. Nesta idade, os resultados em testes de QI das crianças de classe média eram significativaniente superiores aos das crianças pobres e filhos de trabalhadores. Entre tanto, o mais interessante é a interação entre o resultado inicial da criança e a classe social. As crianças que, quando bebês, tinham resultados muito baixos nos testes in fantis — próximos ao retardo mental — teriam histórias muito diferentes se elas cres cessem em famílias pobres versus de classe média. Os bebês que tinham resultados muito ruins eram mais passíveis de obter um baixo QI aos 4 anos se tivessem crescido em famílias pobres ou da classe operária do que se eles vivessem em lares de classe média.

Mais precisamente, Willerman descobriu que bebês de 8 meses de idade que apresentavam um re’tardo, eram sete vezes mais passíveis de obter um QI abaixo de 80 aos 4 anos se eles vivessem em famílias de classe baixa, do que se vivessem em famílias de classe média. A menos que assumamos que as crianças provenientes de famílias pobres eram sete vezes piores em termos físicos, a única explicação para es tes resultados é que há alguma diferença sistemática nos tipos ou quantidade de esti mulação oferecida aos bebês dos dois grupos e que a combinação de um mau desem penho inicial e o tratamento e estimulação típicos da família pobre são particularmente debilitadores.

Mas, de que natureza pode ser esta diferença no tratamento e estimulação? Há evidências provenieiites de diferentes fontes de que mães menos bem educadas (fre qüentemente as pobres e de classe operária) falam menos com seus bebês desde o nascimento. Outras pesquisas sugerem que há diferenças no número de brinquedos disponíveis à criança e nas oportunidades para a livre exploração do ambiente. Os be bês de classe média ‘têm mais brinquedos e maior número de oportunidades de explo ração física. Além disso, Leon Yarrow mostrou que as diferenças no número e com plexidade dos brinquedos, nas oportunidades para exploração do meio e na quantidade e tipos de interação com a mãe estabelecem diferenças no desempenho inicial do bebê em escalas de desenvolvimento. No estudo de Varrow os bebês que eram rodeados de uma ampla variedade de objetos e brinquedos e com os quais se conversava e segura va mais, eram mais avançados quanto ao desenvolvimento motor, eram mais explora dores e mais persistentes.

O que nós podemos concluir deste conjunto de descobertas? Primeiro, há diferen ças na quantidade e tipo de estimulação oferecida aos bebês e crianças pequenas de famílias pobres e de classe média. Segundo, há razões para se suspeitar que tais dife renças contribuem para as diferenças de desempenho posteriormente observadas. As famílias pobres podem não oferecer a estimulação extra requerida por um bebê com dificuldades ou pode oferecer muito pouca estimulação em geral ou muito pouca es timulação estruturada ou responsiva.

Outros pesquisadores centraram-se mais na qualidade do que na quantidade de interação, enfatizando particularmente o estilo de interação oferecido pela mãe (Ou substituta). Robert Hess e Virginia Shipman, no seu bem conhecido estudo de diversos grupos de classe social de mães negras e seus filhos, realizado em Chicago, estudaram o estilo usado pela mãe para ensinar uma nova tarefa à criança e seu estilo geral de controlar as ações da criança.

As mães podem controlar o comportamento da criança de diversas maneiras. Uma

mãe pode enfatizar que a criança deve fazer o que ela mandou porque: “Eu falei para fazer”, ela pode evidenciar as conseqüências emocionais ou físicas da ação da criança para os Outros como em: “Seu irmão ficará triste se você o chamar desses nomes” ou ainda, ela pode apelar para a lógica e para a razão no controle da criança. E, quando estão ensinando novas coisas à criança, as mães podem enfatizar o sucesso ou fracas so da criança e podem oferecer instruções precisas ou vagas. Hess e Shipman desco briram que mães de classe média eram mais inclinadas a usar a lógica e a apelar para as emoções, na tentativa de controlar o comportamento de seus filhos. As mães po bres ou de classe operária, por outro lado, eram muito mais inclinadas a apelar para a autoridade ou para regras firmes e sem explicações.

Hess e Shipman verificaram que, na situação de ensino, as mães de classe média usavam uma linguagem mais rica e precisa e que eram mais propensas a elogiar do que a criticar seus filhos. Estas diferenças de estilo materno estavam, por seu turno, relacionadas ao desempenho da criança em outras tarefas como, por exemplo, testes de vocabulário. O estilo materno predizia até o desempenho escolar posterior da criança. As crianças, cujas mães usavam uma linguagem variada, davam explicações precisas e explicavam mais do que comandavam, eram mais passíveis de ir bem na escola.

Portanto, o estilo de ensino da mãe e seu método de controle podem influenciar o desenvolvimento cognitivo da criança ou, pelo menos, eles se mostraram correlaciona dos com o desempenho da criança em testes padronizados e na escola. Entretanto, se o estilo da mãe afeta ou não a competência cognitiva fundamental da criança é outra questão. Tudo o que podemos dizer neste momento é que o estilo materno predïz o desempenho e que as diferenças de estilo materno podem afetar o desempenho da criança, influenciando o estilo da criança, e não sua competência básica. Relembre os resultados de Hertzig no estudo de famílias porto-riquenhas. Elas chegam à situação de teste com um estilo de interação diferente, presumivelmente desenvolvido em fun ção de um estilo típico de suas famílias. Seus resultados nos testes são diferentes e elas podem ter dificuldades na escola onde a motivação é baseada nos pressupostos do sistema; mas as competências cognitivas fundamentais podem ser semelhantes ou mesmo idênticas.

Síntese

Para mim dois pontos se ressaltam em todas as evidências e especulações que eu já apresentei. Primeiro, a distinção entre desempenho e competência é extremamente importante e deve ser sempre relembrada, toda vez que estivermos frente a diferenças em resultados de testes entre crianças de classe baixa e média. Os dois grupos enfrentam uma situação de teste e a escola com diferentes motivações, diferentes experiências quanto a auda dos adultos, diferentes atitudes em relação a suas próprias habilidades e capacidades e diferentes sentimentos a respeito de sua capacidade de controLr ou não seu próprio destino. Estas diferenças na motivação e na personalidade podem não ajudar, mas afetam o

desempenho da criança no teste e na situação escolar, porque tanto os testes padronizados como a escola pressupôem as atitudes e motivações comuns à classe média.

Mas, eu não considero que as diferenças motivacionais respondam por todas as iferenças de desempenho. Parece haver algumas diferenças na competência, bem como, ao menos, um ligeiro atraso na progressão de desenvolvimento das crianças pobres. Eu penso que estas diferenças provêm, em parte, de diferenças na saúde e nutrição inicial. As crianças mal nutridas ou com lesões são muito mais freqüentes em famílias pobres e estes fatores contribuem para as diferenças médias de desempenho observadas, Mas, os dados do estudo de Willerman sugerem que as dificuldades iniciais — provenientes de traumas de nascimento, má nutrição ou outras — interagem com o ambiente de forma complexa. Um bebê que tem um mau começo pode vir a ser perfeitamente normal se for criado numa família de classe média, enquanto que uma

criança semelhante pode ter uma alta probabilidade de ter um resultado de teste retardado aos 4 anos, se ela for criada na pobreza. Willerman sugere que os bebês retarda dos são mais vulneráveis aos efeitos dos ambientes pobres: "... a pobreza.., amplificará o déficit de Ql nas crianças de desenvolvimento lento" (Willerman, Broman e Fiel- der, 1970, p.76).

Ainda não está claro o que caracteriza, exatamente, o ambiente pobre (ou qualquer ambiente que esteja em questão) e o que auxilia o crescimento intelectual ou o inibe, embora a pesquisa de Yarrow sugira algumas direções a seguir. O que é especialmente necessário são pesquisas que envolvam a observação direta, no lar, iniciada recentemente por Yarrow e outros.

Resumo

1. É valioso atentar para as crianças criadas na pobreza, tanto por haver inúmeras crianças pobres quanto porque, enquanto grupo, elas compartilharrralgumas dificuldades importantes.

2. As crianças pobres parecem ser mais lentas quanto ao desenvolvimento cogni tivo. Elas apresentam resultados piores em teste de inteligência, bem como em provas piagetianas de competências desenvolvimentais. Elas também não se desempenham tão bem na escola. Os pesquisadores e os técnicos não concor dam quanto a se as diferenças entre as crianças pobres e de classe média nos testes e na escola refletem apenas diferenças no desempenho (resultante de di ferenças na motivação ou no estilo) ou se as crianças pobres têm um desenvol vimento cognitivo realmente mais lento, bem como enfrentam a situação de teste com um conjunto diferente de habilidades e competências.

3. Há diferenças adicionais quanto ao desenvolvimento emocional e social. As crianças pobres, em média, são mais propensas a ter uma baixa auto-estima, a acreditar que a responsabilidade de suas ações é exterior a elas e a ter diferen tes tipos de interação com os outros.

4. Também há diferenças importantes quanto à saúde entre as crianças pobres e de classe média; as crianças pobres são mais passíveis de vir ao mundo com problemas físicos e a manter uma saúde pior durante a meninice.

5. As explicações biológicas das diferenças observadas focalizam-se ou na heredi tariedade ou na saúde. Alguns têm afirmado que, na medida em que a inteligên cia é amplamente influenciada pela hereditariedade, as diferenças no QI médio entre as crianças pobres e de classe média também são devidas à hereditarie dade. Embora algumas das diferenças observadas possam resultar da heredita riedade, isto não ocorre obrigatoriamente e há razões para se supor que as for cas ambientais penetrantes e significativas sejam as causas mais prováveis.

6. Outros, mais notavelmente Herbert Ginsburg, têm chamado a atenção para o fato de que a seqüência de crescimento cognitivo é a mesma para todas as crianças, a despeito de seu status econômico, de forma que as crianças são muito mais semelhantes umas às outras do que diferentes. As diferenças no de sempenho, segundo esta perspectiva, resultam de diferenças na motivação e não de diferenças básicas na competência.

7. Entretanto, a explicação mais comum das diferenças entre as crianças pobres e de classe média, enfatiza as diferenças nos padrões de estimulação inicial dos lares. As evidências indicam que as famílias pobres proporcionam às crianças pequenas estimulação em menor quantidade e variedade e que elas têm dife rentes estilos de ensino e controle do comportamento. De fato, estes diferentes padrões de estimulação, podem influenciar o ritmo segundo o qual a criança de senvolve várias habilidades cognitivas, podendo, assim, afetar seu desempenho em vários tipos de testes, bem como na escola.

8. Durante esta discussão, foi feita uma importante distinção entre competência e desempenho. Por competência entende-se as habilidades cognitivas básicas

de uma criança num determinado momento. Por exemplo, ela entende uma classificação hierárquica? Ela pode usar a linguagem como um mediador? Estas competências desenvolvem-se em seqüência, mas o ritmo de desenvolvimento pode variar de uma criança para outra. O desempenho refere-se ao funciona mento observado na criança — quão bem ela responde a um determinado teste ou na escola num dia qualquer. Um alto nível de desempenho requer, necessa riamente, um alto nível de competência desenvolvimental, mas um baixo nível de desempenho (em comparação a uma outra criança de mesma idade) pode resultar tanto de um baixo nível de competência quanto de Outros fatores como motivação, os quais afetam o desempenho da criança. Uma criança com todas as competências necessárias pode ainda assim ter um mau desempenho num determinado dia por não se interessar pelo teste ou pela escola.

9. Acima de tudo, as evidências sugerem que as diferenças entre as crianças po bres e de classe média no desempenho em testes são o resultado das diferen ça’s tanto na competência quanto no desempenho.

Leituras e Referências Sugeridas

Baratz, S.S. & Baratz, J. C. Early childhood intervention: the social science base of ins titutional racism. Harvard Educafional Review, 1970, 40, 29-50.

Baseia-se na idéia de Ginsburg de que não há diferenças fundamentais entre a cultura bran ca de classe média e a cultura dos pobres. Apresenta evidências de que não há, essencial-mente, diferenças entre a complexidade de linguagem dos dois grupos; uma argumentação vigorosa para as falácias de hipótese da “mãe inadequada”, advogadas por Hess e Ship man.

Battle, E. S. & Rotter, J. E. Children’s feeling of personal control as related to social class and ethnic groups. Journa/ o! Personal/ty, 1963, 31, 428-490.

Um relato técnico sobre a questão das diferenças sociais quanto ao controle “interno” e “externo”.

Bee, H. L., Van Egeren, L. F., Streissguth, A. P., Nyman, B. A. & Leckie, M. S. Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns. Qeve/opmental Psychology, 1969, 1, 726-734.

Um estudo que segue o de Hess e Shipman atentando em maiores detalhes para as técmcaS e estratégias de ensino utilizadas pelas mães de diversos níveis sociais.

Coursin, D. B. Nutrition and brain development in infants. Merril/-Pa/mer Quarter/y, 1972, 18, 177-202.

Uma apresentação muito boa, embora um pouco técnica, das pesquisas mais recentes so bre as relações entre nutrição e desenvolvimento neurológico inicial; também é uma valiosa fonte de referências.

Ginsburg, Herbert. The myth ofthe deprivedchild. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall, 1972.

Um livro magnífico e uma análise muito coerente de um grande número de dados; multo re comendado, embora eu não concorde com tudo o que Ginsburg diz.

Hertzig, M. E., Birch, H. G., Thomas, A. & Mendez, O. A. Class and ethnic differences in the responsiveness of preschool children to cognitive demands. Monographs ofthe So ciety for Research in Chi/d Development, 1968, 33, (todo o n°. 11 7).

Este foi o primeiro estudo que chamou a atenção dos pesquisadores para o papel da moti vação e dos padrões e atitudes étnicas na responsividade aos testes de QI por parte das crianças; algo detalhado mas não muito técnico. Deve ser de seu interesse.

Hess, R. D. & Shipman, V. C. Early experience and the socialization of cognitive modes in children. Child Deve/opment, 1965, 34, 869-886.

A primeira apresentação dos dados obtidos pelos autores, aos quais eu já me i neste capítulo.

Hess, R. D. & Shipman, V. C. Cognitive elements in maternal behavior. Em J. P. Hill (Ed.). Minnesota symposia on child psychology, Vol. 1. Minneapolis: University of Mm nesota Press, 1967.

Outro relato do projeto de pesquisa dos autores.

Hess, R. D., Shipman, V. C., Brophy, J. E. & Bear, R. M. The cognitive environmentS of urban pre-school chi/dren: FoIlow-up phase. Chicago: Graduate School of Education, University of Chicago, 1969.

Um terceiro relato da pesquisa de Hess e Shipman.

Kaye, K. Revisão de H. J. Eysenck, “The IQ. argument: Race, intelligence and educa tion”. Adult Education, 1972, 22, 229-233.

A melhor e mais sintética discussão das diferenças raciais e de classe social que eu conhe ço. Indicada aos interessados nas explicações genéticas.

Knobloch, H. & Pasamanick, B. Predicting intellectual potential in infancy. American Journal of Diseases of Chi/dren, 1963, 106, 43-51.

Um artigo muito bom, embora algo técnico, sobre as diferenças de classe social no que se

refere aos problemas pré-natais ou subjacentes ao processo de nascimento.

Lesser, G. S., Fifer, G. & Clark, D. H. Mental abilities of children from different social class and cultural groups. Monographs of the Society for Research in Child Develop ment. 1965, 30, (4, todo o o°. 1O2

Um dos melhores estudos comparando grupos de classes sociais por meio dos mais cuida dosos procedimentos de testagem. Sua leitura é altamente recomendavel, tanto porque mostrará como se faz uma boa pesquisa, quanto porque seus resultados sao importantes.

Overton, W. F., Wagner, J. & Dolinsky, H. Social-class differences and task variables in

the development of multiplicative classification. Child Development, 1971, 42, 1951-

1958.

Um dos diversos estudos onde são utilizadas provas baseadas nas noções teóricas de Pia get para comparar o desempenho de crianças de diferentes ambientes.

Profiles of Children. 1970 White House Conference on Children. Washington, D. C:

Government Printing Office, 1970.

Uma exceção à regra de que os livros com estatísticas são chatos; ele oferece todos os ti pos de fatos e evidências sobre o status das crianças dos Estados Unidos, com gráficos e tabelas de fácil compreensão.

Stodolsky, S. S. & Lesser, G. Learning patterns in the disadvantaged. Harvard Educa tio-na! Review, 1967, 37, 546-593.

Uma réplica do estudo realizado por Lesser, Fifer e Clark. Uma revisão das evidências exis tentes sobre as diferenças de classe social na aprendizagem e no desenvolvimento intelec tual geral; excelente e muito recomendado.

Tulkin, S. P. Mother-infant interaction: Social class differences in the first year of life. Artigo apresentado no Encontro anual da American Psychological Association, Miami, September 1970.

Relata as diferenças na quantidade e nos tipos de estimulação oferecidas aos bebês durante ,4 dif tinos de ambientes.

Whiteman, M. Ei- Deutsch, M. Social disadvantage as related to intellective and langua ge development. Em M. Deutsch, 1. Katz & A. R. Jensen (Eds.), Social class, race and psychological development, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Willerman, L., Broman, S. H. Ei Fielder, M. lnfant development, preschool la, and social class. Child Development, 1970, 41, 69-78.

Resultados fascinantes, mas de difícil leitura.

Yarrow, L. J., Rubenstein, J. L., Pederson, F. A. & Janowski, J. J. Dimensions of early stimulation and their differential effects on infant development. Merrill-Palmer Quar terly, 1972, 18, 205-218.

Um dos primeiros artigos no qual foi utilizada a observação no lar, de uma forma detalhada e teoricamente adequada, relacionando os resultados da observação com as medidas de desenvolvimento motor e perceptivo da criança.

Zigler, E., Abelson, W. D. & Seitz, V. Motivational factors in the performance of econo mically disadvantaged children on Peabody Picture Vocabu Test. Child Develop ment, 1973, 44, 294-303.

O segundo e excelente exame, realizado por Zigler, sobre os efeitos da motivação; modera damente técnico, uma boa leitura.

Zigler, E. Ei’ Butterfield, E. C. Motivational aspects of changes in IQ test performance of cu deprived nursery school children. Child Development, 1968, 29, 1-14.

Uma das primeiras explorações dos aspectos motivacionais do desempenho inferior das crianças pobres.

Capítulo 17 – Diferenças Sexuais

Há trinta ou mesmo há 20 anos atrás, ninguém pensaria em incluir umcapftulo so bre diferenças sexuais num livro sobre Psicologia do Desenvolvimento. Estudava-se crianças de ambos os sexos; no entanto, os dados eram combinados para os dois grupos e as diferenças sexuais não eram exploradas ou relatadas. Ninguém estava ex tremamente interessado nas diferenças sexuais; a maioria dos pesquisadores assumia que as forças maturacionais e ambientais eram semelhantes, senão idênticas, para os dois sexos. Nos últimos dez anos ou um pouco mais, esta atitude sofreu uma profunda mudança, em parte porque de poucos estudos nos quais se tratava separadamente os meninos e as meninas emergiam algumas diferenças e em parte, certamente, em função do movimento feminista que chamou a atenção de muitos cientistas para o problema das diferenças sexuais (ou falta delas) e de suas origens. Agora por exemplo, muitas das principais revistas profissionais no campo da Psicologia do Desenvolvimen to requerem que os resultados de todas as pesquisas sejam analisados separadamerite para sexos e que todas as diferenças sexuais sejam relatadas e discutidas. Um dos re sultados deste enorme e crescente interesse nas diferenças sexuais tem sido um au mento igualmente grande na quantidade de informações destas diferenças.

Durante este livro eu mencionei amostras e pequenas informações a respeito das diferenças sexuais nas crianças. Deixe-me, agora, tentar colocar em ordem estas infor mações esparsas e descrever as diversas classes de explicações teóricas que têm sido oferecidas para responder pelas diferenças observadas.

DESCRIÇÃO DAS DIFERENÇAS SEXUAIS

Para simplificar e encurtar a apresentação da massa de dados, eu resumirei os co nhecimentos correntes a respeito das diferenças sexuais iniciais, bem como de sua evolução nas Tabelas 6 a 8. A primeira destas tabelas resume as diferenças sexuais ob

servadas quanto à personalidade e interação social; a segunda, as diferenças sexuais observadas quanto ao desenvolvimento cognitivo e a terceira apresenta o material re ferente às diferenças sexuais quanto às características físicas.

Pode-se retirar diversas conclusões bastante gerais das informações destas três tabelas:

1. Até por volta de 6 ou 7 anos, há muito poucas diferenças sexuais de qual quer tipo. As meninas são um pouco mais rápidas quanto ao desenvolvimento físico e os meninos são mais agressivos, mesmo durante os primeiros anos. Mas, há poucas outras diferenças iniciais consistentes (veja o Quadro 4-2 quanto às diferenças sexuais em bebês).

2. Durante os anos de escola primária, há alguns sinais de diferenças, tanto na personalidade quanto nas habilidades cognitivas. Mas, nesta idade, as diferenças ten dem a ser pequenas. As meninas desta idade tendem a ser mais orientadas para as pessoas, mais afetuosas, necessitando de mais contatos com os outros, enquanto que os meninos são mais agressivos e mostram mais sinais de terem um estilo cognitivo mais analítico.

3. Durante a adolescência emergem, bastante claramente, muitas diferenças. Nesta idade os meninos são mais agressivos, menos afetuosos, menos afiliativos, me nos sugestionáveis, menos ansiosos, desempenham-se melhor em tarefas que exigem raciocínio matemático, são melhores em todas as medidas de raciocínio espacial, mais independentes do campo (ver Quadro 6-2) e mais analíticos no estilo cognitivo, algo menos verbais e menos

propensos a irem bem na escola. As meninas são menos agressivas, mais afetuosas, mais carentes de contato com os outros, mais sugestio náveis, mais ansiosas (a respeito de coisas como testes e tarefas difíceis), piores em raciocínio matemático, em tarefas que requerem boa orientação espacial, mais depen dentes do campo e menos analíticas quanto ao estilo cognitivo. Elas também são mais verbais — ao menos elas falam mais — quando se lhe fazem perguntas e são mais propensas a irem bem na escola. Há alguns indícios de que as meninas podem sair-se melhor (ou pelo menos tão bem quanto) que os meninos em problemas que envolvam palavras, ao invés de números. Este fato, embora não completamente comprovado, é de considerável interesse porque por diversos anos os estudos sobre diferenças se xuais têm incluído afirmações de que os meninos são uniformemente melhores em to dos os problemas que envolvem um raciocínio complexo. Parece, agora, que os meni nos são melhores em raciocínio matemático e visual-espacial e as meninas são boas, ou melhores, em raciocínio verbal.

TABELA 6. DIFERENÇAS SEXUAIS QUANTO ÀS DIMENSÕES SOCIAIS E DE

PERSONALIDADE

TABELA 7. DIFERENÇAS SEXUAIS NO FUNCIONAMENTO COGNITIVO

TABELA 8. DIFERENÇAS SEXUAIS QUANTO AO DESENVOLVIMENTO FÍSICO

4. Para todas estas diferenças, geralmente, o grau é bastante pequeno, e há uma grande quantidade de superposições. As diferenças são consistentes, no sentido de que muitos pesquisadores independentes as encontraram mas, em termos absolutos, elas não são muito grandes. Há muitas meninas que são boas em tarefas de raciocínio matemático e há muitos meninos que são ruins; há muitas meninas que são agressivas e muitos meninos que são menos agressivos do que a média das meninas. De todas as diferenças, as em agressividade e habilidade espacial são as consistentemente maiores e as diferenças quanto à força física após a adolescência também são bastante gran des; outras diferenças são consistentes, mas não tão grandes.

Acima de tudo, as diferenças sexuais quanto à personalidade, habilidades cogniti vas e comportamento tornam-se mais notáveis quanto mais velhas forem as crianças (com uma clara exceção da agressão, na qual as diferenças sexuais são consistente- mente observadas desde os primeiros anos). As diferenças nas habilidades e desenvol vimento físico são mais nítidas durante os primeiros anos, tornam-se menos evidentes durante a meninice e se evidenciam, novamente, durante a adolescência.

EXPLICAÇÕES

Teorias biológicas

Uma das explicações óbvias (embora impopular) das diferenças sexuais observa das é que muitas, senão todas as diferenças resultam de diferenças biológicas básicas. Antes de tudo, os meninos e as meninas não são fisicamente iguais; eles têm órgãos reprodutores, psiquismo e padrões hormonais diferentes. Estas diferenças físicas po dem causar, direta ou indiretamente, diferenças na personalidade e na cognição. Uma possibilidade adicional é que algumas diferenças sexuais possam ser diretamente her dadas. Tais diferenças sexuais geneticamente determinadas seriam possíveis se o(s) gen(s) para um determinado traço

herdado, no qual podem ser observadas diferen ças sexuais estivessem, de alguma forma, ligados ao cromossomo X ou Y.

Uma proposta deste tipo é que a habilidade espacial pode estar ligada genetica mente ao sexo. Se ao menos um gen que é crucial na determinação da habilidade es pacial é levado pelo cromossomo X e é recessivo, então, para que um menino receba este “gen de boa habilidade espacial”, é necessário apenas herdá-lo de sua mãe; o cromossomo Y do pai não terá uma contrapartida. Mas, para uma menina ter uma boa habilidade, ela deve receber o gen de ambos os pais, porque ela recebe um cromosso mo X de cada um e um “mau gen para habilidade espacial” de qualquer dos pais seria dominante. Se esta hipótese é correta, então duas coisas deveriam ser verdadeiras:

primeiro, os meninos deveriam mostrar mais inclinação para uma boa habilidade espa cial e segundo, como os meninos têm o gen herdado da mãe, nós deveríamos ser ca pazes de predizer melhor se ele terá uma boa habilidade espacial, conhecfndo algumas coisas a respeito da habilidade espacial de sua mãe (ao invés de seu pai). Estas duas deduções são fundamentadas com dados de pesquisa, de forma que parece provavel que a habilidade espacial seja parcialmente herdada.

Outras evidências biológicas sugerem a importância dos hormônios nas várias áreas. Como eu apontei no Quadro 3-2, para se determinar se o feto desenvolver-se-á em um menino ou menina, baseia-se num hormônio que surge durante os primeiros meses de gestação. As pesquisas com animais, especialmente com macacos, também sugerem que o comportamento posterior é afetado pelos hormônios presentes durante o período pré-natal ou início do período pós-natal. Os macacos fêmeas cujas mães ti vessem recebido injeções de andrógeno (o hormônio masculino) durante a gravidez eram mais passíveis de mostrar comportamento de brinquedo tipicamente masculino, após o nascimento, bem como abordagens sexuais tipicamente masculinas. Estas ma caquinhas, mesmo tendo uma genitalia feminina normal, preferiam brincadeiras violen tas, eram mais agressivas com seus companheiros de brincadeira e mostravam com portamentos de cópula masculina — sendo que tudo isso é ausente ou muito menos pronunciado nas macacas normais de mesma idade.

O que estes achados sugerem é a possibilidade de que as diferenças sexuais hu manas no que se refere à agressão e, possivelmente, também ao afeto demonstrado, possam ser afetadas pelo nível hormonal presente no período pré-natal ou durante o período imediatamente após o nascimento. Entretanto, não se dispõe de muitos dados, de forma que a conclusão deve ser testada. Além disso, por razões éticas óbvias, é im possível fazer pesquisas equivalentes com seres humanos. Nós devemos nos ater aos estudos de casos acidentais para estabelecer paralelos. Uma série famosa de tais estu dos de casos foi relatada por A. A. Ehrhardt e John Money, que estudaram dez meni nas cujas mães haviam recebido, durante a gravidez, um medicamento com algumas propriedades químicas de andrógeno. Estas meninas se consideravam e eram conside radas como moleques”, mas elas esperavam levar uma vida normal de mulher adulta. Como não foram feitas observações diretas das meninas, não há meios de se saber se elas eram mais agressivas ou menos afetuosas em relação a seus companheiros. Por tanto, ainda que um maior número de evidências seja necessário, a hipótese básica tem seu sentido. Sem dúvida, tanto os padrões hormonais pré-natais quanto os pós- natais afetam o comportamento de diversas maneiras.

Há um outro efeito biológico que é mais indireto. lorna-se cada vez mais evidente que os meninos e as meninas têm padrões de respostas diferentes. Enquanto bebês as meninas podem ser mais sensíveis a dor, ou a mudanças de temperatura e também

277

podem ser acalmadas com mais facilidade. Estas diferenças podem não ser tão impor tantes em si mesmas, mas elas ajudam a criar padrões de interação diferentes com a mãe e outros adultos. Howard Moss verificou que, entre os bebês de 3 semanas de vi da que ele estudou, as meninas eram menos agitadas, dormiam mais e eram menos ir ritáveis que os meninos. As mães de meninas desta idade mantinham-nos mais no colo e respondiam mais a eles, talvez porque eles fossem mais agitados e exigissem mais atenção mas, quando as meninas agitavam-se, as mães respondiam mais rapidamen te a elas. Se você acrescentar estes dados aos da pesquisa de Ainsworth, discutida em detalhes no Quadro 11-1, você chegará à possibilidade de que se a recebe respostas mais imediata e consistentemente, então elas continuarão a ser menos agita das, chorar menos e, talvez, a ter uma ligação afetiva mais segura com sua mãe. Mes mo sendo uma cadeia de especulações, isto ilustra o tipo de diferenças que podem re sultar de uma diferença bastante pequena ao nascimento. Assim sendo, embora as di ferenças biológicas não possam responder diretamente pela grande maioria das dife renças que nós observamos, elas podem contribuir para tais diferenças, mantendo di ferentes padrões de resposta ambiental.

Em síntese, as fontes biológicas das diferenças sexuais podem ser, pelo menos, de três tipos: efeitos genéticos diretos; efeitos diretos de padrões hormonais so bre o desenvolvimento genital e mudanças corporais durante a puberdade e nos pa drões de agressividade ou comportamento competitivo e diferenças resultantes da in teração de tendências biológicas e respostas parentais ou ambientais.

Explicações Ambientais

O ponto de partida para a maioria das explicações ambientais é a afirmação de que os meninos e as meninas são educados de forma diferente, desde o nascimento. Con tudo, em princípio se faz necessário examinar a validade de tal afirmação. Em que me dida os tratamentos dispensados aos dois sexos, durante a infância ou meninice, são diferentes?

Em primeiro lugar, é de grande importância aos pais, parentes, pessoas do hospi tal, se o bebê é um menino ou uma menina. O hospital pode fazer a distinção usando pulseiras de cores diferentes, colocando lacinhos de fita nos cabelos da recém-nasci da, ou qualquer outra coisa. Não é feita distinção ao recém-nascido em relação a qual quer outro aspecto. Os hospitais não usam pulseiras de cores diferentes para os bebês grandes ou para os que medem mais de 50 cm. Mas, o sexo da criança é considerado digno de nota, embora não haja uma causa óbvia para tanto.

Os pais também se importam com isso. Se eu estiver passeando com minha filha (que tem cabelos curtos e veste calças de brim) e alguém disser algo a respeito de ‘ filhinho”, eu corrigirei: “Ela não é um menino! “. Outros pais também se preo cupam bastante com que as pessoas notem o sexo correto da criança, mesmo quando a criança ainda é um bebê e não há características que possam estabelecer distinções.

Portanto, o sexo da criança é uma característica importante, desde o momento do nascimento. Devido a toda esta atenção dispensada a um determinado atributo da criança,

nós podemos supor que também deveria haver diferenças nítidas na forma co mo os pais tratam as meninas e os meninos, desde o nascimento. Entretanto, as evi dências não suportam consistentemente tal suposição. As pesquisas sobre diferenças iniciais nos padrões de tratamento frente aos dois sexos não têm sido extensas, mas podemos concluir algumas coisas a partir das evidências disponíveis.

1. Os meninos são tratados mais grosseiramente que as meninas. Aparentemen te, os pais consideram as meninas mais frágeis que os meninos (embora, talvez o que

279

ocorra, de fato, seja o oposto) e são muito mais cuidadosos na maneira de lidar com suas filhas.

2. Os meninos recebem punições físicas mais freqüentemente que as meninas e são mais propensos a entrar em conflitos com suas mães. Por sua vez, elas também são mais diretivas e punitivas para com eles. Em um estudo de Cheryl Minton e seus colaboradores, observou-se as mães de crianças de 2 anos de idade com seus filhos em casa. Minton estava interessada naqueles episódios em que as mães pediam para que a criança fizesse ou parasse de fazer alguma coisa. Em tais situações, freqüente mente as meninas obedeciam de imediato. Os meninos eram mais inclinados a resistir ou ignorar a ordem que sua mãe lhes dava, pela primeira vez e, assim, as mães repe tiam novamente suas ordens ou exigências até que, em alguns casos, elas puniam fisi camente os meninos. Este estudo sugere a possibilidade de que a maior incidência de punição física para os meninos possa ser o resultado combinado de uma menor hesita ção, por parte dos pais, em ser mais rudes com os meninos e da maior dificuldade de les atenderem, de imediato, as ordens e pedidos de seus pais. Portanto, novamente, há uma importante interação de efeitos.

3. As meninas podem receber mais estimulação verbal quando bebês, embora os dados sejam um tanto contraditórios. Howard Moss e Michael Lewis, em estudos isolados, verificaram que as mães eram mais propensas a imitar a linguagem de suas filhas. Quando um bebê (menina) produzia um som, sua mãe repetia o mesmo som. Mas, com um menino, pelo menos foi o que Moss e Lewis descobriram, a mãe é mais inclinada a prover estimulação física. Os meninos são mais carregados no colo, en quanto que com as meninas conversa-se mais. Mas, as diferenças sexuais não são tão claras e diretas como estas. Outros investidores descobriram que os pais não exibem os mesmos padrões de comportamento que Moss e Lewis encontraram para as mães. Em um estudo (ver Rebelsky e Hanks) verificou-se que os pais falavam mais com seus filhos do que com suas filhas. E, para complicar ainda mais as coisas, Evelyn Thoman, num estudo da interação de bebês pequenos com suas mães, descobriu que entre os primogênitos ocorria mais ou menos o inverso. E, além disso, conversava-se mais com os primogênitos, a despeito do sexo. Assim sendo, pode haver uma tendência geral para as meninas receberem mais estimulação verbal quando bebês; mas, também se deve considerar sua posição na família e qual é o genitor que provê a estimulação.

4. Não há diferenças consistentes quanto à forma de se tratar a agressão nas crianças durante os anos pré-escolares. Parece que a agressividade dos meninos e me ninas é igualmente tolerada ou punida. Também não há diferenças consistentes na aceitação — ou encorajamento das atividades independentes — ao menos nas crian ças bem pequenas.

É muito possível que futuramente sejam encontradas diferenças, na medida em que as técnicas se tornem mais refinadas e sutis e que aumente o número de pesqui sas sobre as diferenças de tratamento para meninos e meninas durante os primeiros anos. Mas, uma alternativa igualmente possível é que, de fato, haja diferenças muito pequenas quanto às práticas educativas para meninas e meninos, durante os primeiros anos de vida, e que esta similaridade de tratamento conduza a uma semelhança de comportamento. Reveja a Tabela 6-8 e vo notará que há muito poucas diferenças no comportamento, durante os primeiros seis anos. As diferenças presentes durante este período referem-se, primeiramente, ao ritmo de maturação física e à agressão e, pro vavelmente, ambas sejam bastante influenciadas por fatores biológicos. Não é senão até a idade escolar que começam a aparecer diferenças em outras áreas, que se evi denciam cada vez mais com o aumento da idade. Então, talvez as diferenças reais no tratamento não comecem até que a criança tenha 5 ou 6 anos de idade. Lembre-se, também, da discussão de Kohlberg sobre o desenvolvimento da identidade de papel sexual, no Capítulo 13. Eu presumo que ele argumente que só aproximadamente aos 5 anos que a criança capta completamente a diferença entre os sexos e organiza um tipo de modelo de si mesma, apoiado sobre os membros de seu próprio sexo. Aos 5 ou 6 anos, talvez haja uma convergência de forças, incluindo o sentido de identidade sexual emergente na criança e a ênfase crescente dos pais e da escola numa diferenciação de papel sexual, que produzam as diferenças observadas aos 10 ou 12 anos.

Diversos tipos de evidências apóiam esta possibilidade. Primeiro, em estudos rea lizados na Inglaterra pelos Newsons, não se encontrou sinais de tratamento diferencial em bebês de sexo masculino e feminino, em áreas como treinamento de independên cia. Mas, começando a idade escolar, as mães tendem mais a levar e buscar suas filhas à escola do que a seus filhos. Acham que as meninas de 6 a 7 anos necessitam um tipo de proteção ou supervisão e não permitem que elas perambulem livremente como an tes. Esta alteração pode ser um sintoma de uma mudança maior na forma como os pais consideram a criança. Antes da idade escolar, todas as crianças são consideradas semelhantes e podem ser tratadas do mesmo modo. Mas, após o início da escolarida de, há uma preocupação muito maior com a feminilidade" ou 'masculinidade" da criança e, ainda, com o fato de que, neste momento, deve-se começar a treinar a criança para assumir seu lugar na sociedade.

Também são relevantes todas as evidências, discutidas no Capítulo 13, de que aproximadamente aos 6 anos, as crianças começam a se modelar em função dos adultos de mesmo sexo. E, sem dúvida, em nossa sociedade os modelos adultos per sonificam as grandes diferenças sexuais de comportamento e funcionamento cognitivo que eu descrevi nas Tabelas 6 e 7. A menina que começa a se identificar e imitar sua mãe é passível de estar imitando um adulto que é verbal, pouco agressivo, mais preo cupado com as afiliações do que com as realizações, mais ansioso e com medo do fra casso, não tão bom em raciocínio matemático e possuidor de um parco sentido de di reção. A menina pode aprender estas atitudes e comportamentos, na medida em que se modela sobre a mãe ou então, ela pode ser diretamente reforçada por isso.

PAGINA DE UMA CARTILHA DA CALIFÓRNIA

"Ela não consegue patinar", disse Mark.

"Eu posso ajudá-la". Eu quero ajudá-la. Olhe para ela, mamãe.

Figura 11. Um exemplo de tipificação sexual anti feminina de uma cartilha infantil. (FONTE: Around the Comer, por Mabel ODonnell. Copyright 1966 por Harper & Row, Publishers, lncorporated. Reim presso com permissão).

Olhe para ela.

Ela é exatamente como uma menina.

Ela se desanima".

281

Um reforçamento ainda maior dos estereótipos de papel sexual ocorre na escola, onde os livros de leitura, até muito recentemente, exemplificavam muito bem este tipo de viés: eles não só estabeleciam as diferenças sexuais como fatos, mas também colo cavam as mulheres nos piores papéis e nos menos desejáveis. Note a Figura 11 que é exatamente um tipo de exemplo. Alguns estudos recentes do conteúdo das estórias das cartilhas infantis confirmam esta conclusão. Nos livros infantis é muito raro ver mulheres trabalhando fora de casa e quando elas trabalham, quase que invariavelmen te são professoras ou enfermeiras, sendo sempre chamadas de Senhorita". Nas es tórias, os homens são vistos trabalhando, tomando decisões, realizando coisas, sendo reconhecidos. As mulheres e meninas das estórias desempenham papéis que se limi tam a dar ou receber cuidados.

Carol Jacklin e seus colaboradores, numa análise recente e completa das leituras infan tis, encontraram resultados que não apenas suportam as conclusões das pesquisas an teriores, mas também encontraram evidências de que o grau de estereotipação sexual das leituras infantis aumenta com o grau escolar. Por volte do terceiro ano quase que não há mulheres nas estórias; se o protagonista for uma criança, quase sempre é um menino e também há muito mais adultos homens nas estórias das crianças maiores, o que sublinha o estereótipo de que os homens são os elementos mais importantes da sociedade.

Outra linha de evidência, consistente com a noção de que muitas das diferenças sexuais observadas resultam da identificação e imitação (com os estereótipos de pa pel e reforçamento direto), provém dos estudos de crianças cujas famílias são consti tuídas de pai e mãe. Na medida em que as famílias sem o pai são mais comuns do que as sem a mãe, as pesquisas têm se centralizado na ausência paterna. Os resultados acumulados de tais pesquisas suportam a conclusão de que os meninos criados sem pai desenvolvem um tipo de feminização em certas áreas, porque eles não têm uma fi gura masculina com quem se identificar, ou porque o comportamento da mãe é altera do pela ausência do pai, ou ainda por ambos (ver quadro 12-1). Em geral estes meninos sem pai são menos agressivos, mais verbais, menos habilidosos em tarefas matemáti cas e mais dependentes do campo, isto é, seu perfil de comportamento parece mais com o de uma menina do que com o de um menino que tem pai. Mas, estes dados pa recem dizer respeito quase que exclusivamente aos meninos que foram privados da fi gura paterna antes dos 5 ou 6 anos. Os meninos que tiveram um pai apenas durante estes primeiros anos, mostram um desenvolvimento de papel sexual e um desenvol vimento de comportamentos sexualmente estereotipados "normais". Estes dados lan çam alguma dúvida sobre minhas conclusões iniciais de que nada de muito importante quanto à diferenciação sexual ocorre antes da idade escolar. Pode ser que o evento crucial tenha lugar num momento próximo da idade de 5 anos, quando ocorre a identi ficação primária da criança com o pai de mesmo sexo. Assim, a diferenciação sexual do compôrtamento resultante desta identificação pode aumentar e ser

reforçada pela estereotipação do papel sexual na escola e pelo tratamento cada vez mais diferente em casa, para meninos e meninas.

SÍNTESE

Obviamente algumas das diferenças sexuais sintetizadas nas três tabelas deste ca pítulo são influenciadas pelo fator biológico. Ninguém que eu conheça, sugeriu uma explicação ambiental para o fato de que as meninas têm um desenvolvimento esque lético mais rápido que os meninos ou, ainda, para o padrão hormonal diferente. A rela ção entre padrões hormonais e comportamento como agressão é discutível, mas a evidência presente me faz concluir que as diferenças sexuais na agressão têm algum fun damento nas diferenças de equilíbrio hormonal. Também é possível, embora eu tenha dúvidas, que a afetividade das mulheres seja afetada, de uma forma semelhante, pelo equilíbrio hormonal. Em ambos os casos, o impacto dos hormônios parece ser em ter mos de uma força relativa ou probabilidade de comportamento. Os meninos possuem todas as respostas de afeição e as meninas possuem todas as respostas agressivas mas, simplesmente elas têm uma menor probabilidade de ocorrência; o padrão de res posta alternativa é o dominante. Mas, se pressionado, qualquer sexo pode adotar o comportamento típico do outro: os homens podem ser afetivos e as mulheres asserti vas e agressivas.

Outras diferenças sexuais parecem resultar igualmente de um amálgama de in fluências ambientais, incluindo a ideMificação, a modelagem de papel, a estereotipifi cação nas escolas, livros e televisão. O medo do sucesso, a falta de motivação pela realização e a ansiedade quanto aos testes nas mulheres, parecem não estar ligados a qualquer evento biológico. Aparentemente, as meninas aprendem estes conglomerados de comportamentos e atitudes por vários meios, da mesma forma como os meninos aprendem que é importante competir, ter sucesso, ser o melhor. Algumas das diferen ças de desempenho em testes cognitivos também parecem aflorar de tal programação diferencial. As meninas não são encorajadas para a matemática, não se espera que te nham um bom desempenho em tarefas de raciocínio e elas podem ter menos oportuni dades para praticá-lo. Mas, as diferenças cognitivas como um todo também podem ser influenciadas por fatores biológicos. Eu já mencionei a evidência desenvolvimental que aponta para um possível componente genético da habilidade espacial. Outros pesqui sadores têm explorado possíveis ligações entre outros aspectos do funcionamento cognitivo e os padrões hormonais. Os resultados de tais pesquisas ainda são tentati vas, mas há dados suficientemente sugestivos e intringantes que nos forçam manter a mente aberta para a possível conexão entre padrão biológico e diferenças de pensa mento em homens e mulheres.

Sem dúvida, as diferenças biológicas e ambientais interagem e se reforçam mu tuamente. Os meninos são maiores e da adolescência em diante eles são mais fortes. Portanto, é lógico que os papéis sexuais que requerem força e tamanho sejam assina lados com base no sexo. Assim, os papéis sexuais ampliam-se para incluir domínios nos quais a força e o tamanho não são importantes.

Outros tipos de interação ocorrem mais cedo, como Moss demonstrou em seu es tudo da interação mãe-criança. Se os meninos são realmente mais agitados e difíceis de acalmar, mãe e filho estabelecem um padrão de interação diferente, com possibili dade de maior número de conflitos, tensão e punição do que o desenvolvimento entre a mãe e filha.

Minha opinião é que nós devemos evitar pensar que há uma explicação única para todas as diferenças sexuais, pois nem o fator biológico nem o ambiental podem expli car todas as diferenças, e discutir o problema em termos de ou um ou outro fator é apenas um exercício fútil.

Resumo

1. Há algumas diferenças sexuais ao nascimento mas, comparativamente, há muito poucas durante os primeiros cinco ou seis anos de vida, exceto uma marcante di ferença, evidenciando a maior agressividade dos meninos em relação as meninas e algumas diferenças no ritmo de crescimento e de desenvolvimento fisico.

2. Nos primeiros anos de escolaridade emergem algumas diferenças, principalmen te no âmbito social e da personalidade. As meninas tendem a estar mais orienta das para as pessoas e os meninos, a ser mais agressivos e competitivos.

3. Durante a adolescência manifestam-se muitas diferenças, particularmente dife renças quanto ao funcionamento cognitivo. Nesta idade os meninos são nitida

283

mente melhores em tarefas de raciocínio espacial e matemático; as meninas são melhores em alguns aspectos das habilidades verbais e se desempenham melhor na escola.

4. As diferenças sexuais na maioria dos domínios, exceto quanto à agressividade e habilidade espacial, são muito pequenas, com uma grande quantidade de super- posições nas distribuições.

5. As explicações biológicas das diferenças sexuais focalizam-se tanto nas causas genéticas como nas hormonais. Há algumas evidências muito boas de haver uma contribuição genética que leve às diferenças observadas na habilidade espacial. As evidências para uma contribuição genética em outras diferenças cognitivas são poucas. As diferenças hormonais, muito provavelmente, afetam a agressivi dade e, possivelmente, o afeto.

6. As explicações ambientais se baseiam na afirmação de que há um tratamento e treinamento diferencial para meninos e meninas, durante os primeiros anos. En tretanto, são poucas as evidências para tal tratamento diferencial. Os meninos são mais punidos fisicamente e as meninas são mais protegidas, mas não há di ferenças evidentes nas respostas dos pais para a agressividade ou independên cia, ao menos durante os primeiros seis anos de vida.

7. Entretanto, durante a idade escolar, começam a surgir diferenças bastante nítidas no tratamento dispensado a cada sexo (pelos professores, bem como pelos pais) e nos estereótipos aos quais as crianças são expostas através de livros, televi são, etc.

8. As evidências são consistentes com a hipótese de que o período entre os 5 ou 6 anos de idade é particularmente crucial, não só para o desenvolvimento de um papel sexual pela criança (ver Capítulo 13), mas também para o desenvolvimento de diferenças sexuais no comportamento.

Leituras e Referências Sugeridas

Barclay, A. & Cusumano, D. R. Father absence, cross-sex identity, and field-dependent behavior in male adolescents. Child Development, 1967, 38, 243-250.

Um estudo que descobriu que os meninos que eram criados sem o pai eram mais depen dentes do campo, isto é, mais inclinados a mostrar um padrão "feminino" do que os meni nos criados com o pai.

Bardwick, J. M. Psychology of Women: A study of bio-cultural conflicts. New York:

Harper & Row, 1971.

Um livro muito bom que apresenta os dados científicos de uma vasta série de assuntos re lacionados à psicologia da mulher, com uma seção especialmente boa sobre as diferenças entre homens e mulheres e sobre o impacto do fator biológico sobre o funcionamento hu mano,

Bee, H. L. Sex differences: An overview. Em H. L. Bee (Ed.), Social issues in develop mental psychology. New York: Harper & Row, 1974.

Uma versão mais técnica do material apresentado neste capítulo, mas que você poderá ler.

Ehrhardt, A. A. & Money, John. Progestin induced hermaphroditism: l.Q. and psycho sexual identity in a study of ten giris. The Journal of Sex Research, 1967, 3, 83-100.

Um trabalho técnico onde foram estudadas as meninas cujas mães teceberam hormônios masculinos durante a gravidez.

Hartlage, L. C. Sex-linked inherjtance of spatial ability. Perceptual and Motor Skills,

1970, 31, 610.

Um dos poucos estudos sobre a herança genética das diferenças sexuais nos padrões inte lectuais.

Lewis, M. State as an infant-environment interaction: An analysis of mother-infant inte raction as a function of sex. Merrill-Palmer Quarterly, 1972, 18, 95-121.

Um artigo complexo, recomendado apenas àqueles que têm conhecimentos de estatística. mas com uma introdução e discussão bastante úteis, relatando as diferenças importantes quanto ao tratamento dispensado a meninos e meninas.

Maccoby, E. E. (Ed.) The development of sex differences. Stanford: Stanford University Press, 1966.

Contém uma série de artigos excelentes sobre as diferenças sexuais e seu desenvolvimen to; o próprio artigo de Maccoby sobre as diferenças sexuais no desenvolvimento cognitivo é de especial interesse.

Moss, H. A. Sex, age and stage as determinants of mother-infant interaction. Merrill Palmer Quarter/y, 1967, 13, 19-36.

Um estudo excelente sobre as interações mãe-criança bem iniciais, com uma atenção parti cular para o desenvolvimento das diferenças sexuais.

Newson, J. & Newson, E. Four year old in an urban community. London: Allen & Unwin, 1963.

Este é um dos livros de uma série escrita pelos Newsons, no qual é descrito seu estudo lon gitudinal sobre as práticas educativas na Inglaterra.

Rebelsky, F. & Hanks, C. Father's verbal interactions with infants in the first three months of life. Child Development, 1971, 42, 63-68.

Um Outro relato técnico sobre o desenvolvimento dos padrões iniciais de interação, só que agora versando sobre o pai.

Rosenberg, B. G. & Sutton-Smith, B. Sex and identity. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.

Um livro pequeno, bastante claro e uma fonte excelente sobre o desenvolvimento das dife renças sexuais e identidade de papel sexual; contém uma boa discussão sobre as influências hormonais e as diversas abordagens teóricas apresentadas no Capítulo 13.

Saario, T. N., Jacklin, C. N. & Tittle, C. K. Sex role stereotyping in the public schools. Harvard Educational Review, 1973, 43, 386-416.

Uma excelente revisão de literatura sobre todas as facetas da estereotipificação de papel sexual nas escolas públicas, inclusive uma discussão do conteúdo das primeiras leituras, bem como dos vieses incluídos nos testes, no aconselhamento vocacional e nos requisitos curriculares, todos com uma análise estatística. De leitura e compreensão fáceis

Stafford, R. Sex differences in spatial visualization as evidence for sex-linked inheri tance. Perceptual and Motor Sklls, 1961, 13, 428.

O argumento em favor de uma base genética para as diferenças sexuais na habilidade es pacial.

Thoman, E. B., Leiderman, P. H. & Olson, J. P. Neonate-mother interaction during breast-feeding. Developmental Psycho/ogy, 1972, 6, 110-118.

Um estudo muito bom sobre as primeiras interações mãe-bebê. Analisa separadamente os sexos, de forma que podem ser vistos os diferentes tratamentos ministrados a meninos e meninas, os primeiros e últimos filhos, mostrando que os primogênitos recebem mais esti mulação de diversos tipos.

PROJETO 9

OBS. DE MENINOS E MENINAS DURANTE O RECREIO

Obtenha a permissão de uma escola local (pública ou privada) para observar as crianças brincando durante o r (Se toda a classe for realizar este projeto, então deve-se obter uma apresentação de seu professor, porque isto, certamente, requererá uma permissão formal que, muitas vezes, implica num contato com a direção da escola ou com a instituição responsável por ela).

Coloque—se num lugar tão "insignificante" quanto possível, por exemplo, num canto do páteo, mas assegure-se de que você terá uma boa visão da atividade de jogo, do seu local de observação. Você precisará de um relógio que marque segundos cujo mostrador seja suficiente mente grande para que você possa utilizá-lo rápida e eficientemente; uma prancheta também será útil porque você deverá tomar notas.

Observe uma criança de cada vez, primeiro um menino, depois uma menina. A observa de uma criança deve durar 2 minutos. Ao fim de cada 2 minutos passe a observar outra

criança. Continue este procedimento, até que você tenha observado dez meninos e dez meninas diferen tes.

Para cada criança que você observar, conte o número de vezes que, durante os 2 minutos, ocorreram os seguintes comportamentos (você pode anotar outros comportamentos que consi dere interessantes):

AGRESSÃO

agressão verbal: xingar, troçar, ridicularizar, etc.

agressão física: bater, empurrar, morder, puxar o cabelo, agarrar o bola de alguém, e assim por diante.

CONTATOS COM ADULTOS

contatos verbais: pedir informações, fazer perguntas, etc.

contatos físicos: ficar de mãos dadas, abraçar e outros tipos de contato físico.

CONTATO COM OS COMPANHEIROS

número de participantes na brincadeira desenvolvida pela criança;

número de contatos com outras crianças não participantes do jogo.

(Se a criança não está em um único grupo de brinquedo, então anote zero para o primeiro

tem e conte o número de crianças com as quais seu sujeito entrou em contato durante

os 2 minutos de observação,).

Eu lhe recomendo que utilize algum tipo de código para se recordar das informações; ou uma página separada para cada criança ou diversas páginas com colunas para cada criança e li nhas para as diferentes variedades de comportamentos que você for observar. Eu também reco mendo que você passe algum tempo observando as crianças em geral e contando estes tipos de comportamentos, antes que você comece a observar o comportamento de uma determinada criança. Observações deste tipo são extremamente difíceis e requerem alguma prática. Uma téc nica que pode ser útil é designar uma letra ou número para cada tipo de comportamento que você está interessado e, então, utilizá-los numa descrição corrida do que você vê: por exemplo, 1 A, 1 B, 4A, 1 A 1 A, etc. Depois você pode voltar e contar o número de vezes que ocorreu deter minado comportamento. Uma das vantagens de um relato corrido deste tipo é que você não tem que gastar muito tempo olhando para o papel para ver onde é que você deve assinalar que um determinado comportamento ocorreu. Tente os diversos métodos e veja a qual deles você se adapta melhor.

Quando você tiver completado as observações, compute separadamente o número de cada tipo de comportamento para todos os dez meninos e para todas as dez meninas e extraia a média de cada grupo. Você pode construir uma tabela como a que está apresentada a seguir:

Se você está numa classe onde todos ou quase todos os alunos realizaram este projeto, en tão vocês podem combinar todos os resultados. Se se escolheu fazer isso, pode-se realizar uma comparação estatística das médias das duas colunas (além da análise “de olho” que você pode fazer).

Quando você for tentar discutir os resultados de seu projeto, considere o que se segue:

Os resultados estão de acordo com o que você esperava, baseando-se nas evidências apresen tadas neste capítudo? Se não, o que você acha que pode explicar as diferenças?

O que você aprendeu a respeito deste tipo de observação? No que você a modificaria, se tiver que fazer algo semelhante?

Que tipo de dificuldades você encontrou? Você encontrou algum comportamento que não se coadunava com qualquer das categorias propostas? Você acha que deveria elaborar defini ções mais específicas de cada comportamento?

O que você tem a dizer a respeito da idade das crianças que você observou? Havia crianças de diferentes idades em cada grupo de sexo? Tal evento pode ter influenciado os resultados que você obteve?

ajudar outra criança ou adulto de forma verbal ou não-verbal.

Capítulo 18 - velhice

Eu suspeito que após ter lido tudo isso, você tem a nítida impressão de que o desen volvimento termina por volta de 15 anos, ou talvez, no máximo aos 20 anos. Mas, não é assim. E, mesmo considerando que este livro se intitule A Criança em Desenvolvi mento, o processo de desenvolvimento continua durante todo o ciclo vital. Eu incluí este capítulo para lhe dar apenas uma visão geral de que tipos de problemas desenvol vimentais podem estar associados ao processo de envelhecimento.

Obviamente, há diversas questões fascinantes que podem ser enunciadas dos 20 aos 90 anos. Nós sabemos que ocorrem diferentes séries de mudanças nas experiências e na situação da maioria das pessoas durante este período: o término da educação, o ajustamento a uma ocupação, (no mercado de trabalho ou no lar), talvez mudanças posteriores quanto à ocupação ou o retorno à escola, as mudanças físicas e emocio nais da meia idade e, ainda mais tarde, outros ajustamentos, em conseqüência da apo sentadoria. Além dessas mudanças que ocorrem nos diversos estágios do ciclo normal de casamento e educação dos filhos, você encontrará uma série complexa e fascinante de eventos comuns à vida de muitos adultos. Quais são os efeitos de tais mudanças? Algumas pessoas saem-se melhor do que outras? Em caso afirmativo, por quê? Certa mente estas questões são de considerável importância à nossa sociedade como um todo. A política governamental deve se basear sobre boas pesquisas de tais questões, como também o deve a política de outras instituições sociais, como as escolas e uni versidades. Infelizmente, este conjunto intrigante e vasto de questões vai além do es copo deste livro. O que eu posso discutir aqui é um conjunto mais limitado de ques tões, referentes ao processo da velhice, que me parecem particularmente condizentes ao campo da Psicologia do Desenvolvimento, porque elas dizem respeito às mudanças maturacionais durante o ciclo vital e à influência de tais mudanças, bem como da ex periência cumulativa, sobre o funcionamento intelectual do indivíduo. A limitação da discussão sobre as mudanças nas habilidades cognitivas não quer dizer que as mudan ças nos Outros domínios não sejam relevantes. Elas são, mas a quantidade de pesquisa sistemática, num enfoque desenvolvimental, sobre estes aspectos da velhice é compa rativamente escassa. Assim sendo, eu me concentrarei, nesta breve discussão, sobre os aspectos cognitivos do processo, por haver tanto melhores pesquisas sobre esta fa ceta da velhice, quanto um interesse maior de minha parte na área do funcionamento cognitivo.

Certamente, faz parte de nosso dia-a-dia que as pessoas idosas são menos rápi das, menos perspicazes e possuem menos controle de suas faculdades intelectuais. Mas este é realmente o caso? John Horn sugere que há duas respostas senso-comum bastante óbvias a esta questão, uma delas ele denomina ‘a tendência à alta” e a outra ‘a tendência à baixa”.

1. O caso da “Tendência ê Alta”

Parece ao senso-comum, que a aprendizagem continua durante toda a vida do indivíduo. Assim, uma vez que a inteligência é apenas um produto da aprendizagem, seria de se espe rar um aumento durante todo o ciclo vital, da infância à velhice. Por isso, à primeira vista, o caso é que as habilidades que verdadeiramente representam a inteligência aprimoram-se, à medida que se atinge a idade adulta. Se os testes não mostram isto, o argumento ainda permanece: algo está errado com os testes.

2. O caso da “Tendência à Baixa”

O ponto de vista de que a inteligência não aumenta na idade adulta é muito difundido. A sugestão freqüentemente feita é que o desenvolvimento da inteligência é análogo ao crescimento em estatura e, portanto, desenvolve-se ao máximo por volta dos vinte anos, que permanecerá quase o mesmo durante o resto da vida, podendo ainda, declinar (Horn, 1970, p. 446).

289

Por incrível que pareça, é provável que os dois pontos de vista sejam válidos, em alguma extensão, pelo menos é o que a evidência acumulada sugere. Parece que alguns tipos de habilidades intelectuais permanecem constantes, ou mesmo aumentam durante o ciclo vital, enquanto outras, mais fortemente apoiadas nas habilidades físicas, declinam lentamente e, durante as últimas décadas, mais rapidamente. Deixe-me explorar ambos os tipos de propostas mais sistematicamente.

MUDANÇAS FÍSICAS E FISIOLÓGICAS

Há boas evidências, de diversas fontes, de que há mudanças sistemáticas no sistema nervoso central, durante o ciclo vital. Eu já descrevi algumas de tais mudanças durante a infância e os primeiros anos: de certa forma, posteriormente há um processo inverso. O peso do cérebro declina sistematicamente com a idade, após alcançar seu máximo por volta dos 14 anos nos homens e dos 25 nas mulheres. Aos 80 anos, o peso do cérebro médio declinou ao nível típico do cérebro médio de uma criança de 3 anos de idade.

Acompanhando estas mudanças nas características cerebrais, ocorrem mudanças nas habilidades sensoriais. Comumente há uma redução da acuidade visual, redução da sensibilidade à luz, redução da visão periférica e, talvez, também algumas mudanças na visão cromática. A acuidade auditiva também declina.

Uma terceira área de mudança, que não é diretamente medida ao nível físico, mas que parece refletir-se claramente em mudanças físicas, é a redução da velocidade de resposta. Com o aumento da idade, particularmente nas idades mais avançadas, o indi víduo simplesmente não desempenha várias tarefas; na realidade, a necessidade de um trabalho mais rápido parece produzir uma desorganização.

Quarto, há um grande aglomerado de mudanças físicas que resultam em perda de força e de capacidade de trabalho. Quando se pedia a indivíduos de várias idades para, por exemplo, pedalar uma bicicleta ergométrica e se media o esforço dispendido e a habilidade de cada indivíduo manter um ritmo de trabalho durante um determinado pe ríodo de tempo, verificou-se, consistentemente, que o ritmo de trabalho era melhor, tanto para homens quanto para mulheres, entre 28 e 30 anos de idade e que a partir daí ia declinando acentuadamente. Aos 65 anos ou mais, o ritmo de trabalho nas mulheres declinara ao nível de uma criança de cerca de 10 anos, enquanto que nos homens de clinava, aproximadamente, ao nível de um menino de 13 ou 14 anos.

O declínio na produção de trabalho ocorre devido a uma série de mudanças corpo rais, inclusive uma redução da capacidade pulmonar (de forma que diminui a quantidade de ar disponível no sangue) e na capacidade do coração bombear sangue. Aos 75 anos, as pulsações cardíacas são de apenas 65% das pulsações aos 30 anos. Há, tam bém, uma conseqüente perda de força — como é medida, por exemplo, pela força do aperto de mão. Estas mudanças podem ser observadas no gráfico da Figura 1 2.

Eu devo sublinhar que todas estas mudanças físicas que descrevi, não ocorrem no mesmo grau em todos os indivíduos. Há amplas variações individuais e há algumas sugestões intrigantes de que o processo de velhice física, como um todo, é mais lento nas mulheres do que nos homens. De fato, é certo que as mulheres vivem mais tempo que os homens e que são fisicamente mais resistentes em vários aspectos. Mas, a ex pectativa de uma vida mais longa na mulher é, no geral, atribuída à sua maior resistên cia física ou à menor quantidade de tensão sofrida no decurso dos anos. Uma hipótese alternativa é que as mulheres simplesmente não envelhecem tão rápido, em termos físicos. Um dos problemas para os psicólogos do desenvolvimento, que se interessam por todo o período vital, é explicar por que há tais diferenças no ritmo de envelheci-

mento. As pessoas que permanecem ativas persistem com uma melhor forma física por mais tempo ou algumas pessoas permanecem mais ativas porque estão em me lhor forma?

MUDANÇAS NO DESEMPENHO DURANTE O CICLO VITAL

Nosso físico muda com a idade. Mas, como as mudanças físicas refletem-se no desempenho, particularmente no desempenho intelectual? Discutirei sinteticamente os dados principais.

1. Mudanças quanto à memória. Tem sido consistentemente verificado que a habilidade de relembrar coisas por um breve período de tempo declina com a idade. Uma das medidas padronizadas de memória a curto prazo é o teste da reprodução de números, no qual se lê uma série de números, num ritmo de um por segundo e pede-se ao sujeito que os repita na ordem direta ou inversa. Neste tipo de tarefa, as pessoas mais velhas encontram maior dificuldade que as mais novas, particularmente quanto à repetição na ordem inversa, na qual é necessário guardar todo o conjunto de números, enquanto se faz algumas operações ‘de cabeça’.

Alguns estudos sugerem que as pessoas mais velhas também têm maior dificulda de em relembrar algo que foi dito, enquanto elas faziam outra coisa. E mais ou menos como se alguém lhe dissesse a lista de coisas que você deve comprar, enquanto você está preparando o café da manhã. A manipulação de ambas as coisas ao mesmo tem po requer a habilidade de colocar a lista das coisas para comprar no armazém em al gum tipo de “arquivo” de memória a curto prazo, ao menos até que você tenha opor tunidade de escrevê-la mas, este processo de memorização a curto prazo interfere no processo de fazer o café da manhã, que também requer a memorização de algumas coisas como: em que lugar do refrigerador você pôs os ovos, se seu filho gosta das tor radas bem ou mal passadas, se você colocou açúcar nos flocos de milho, etc. Com o aumento da idade, tal combinação de tarefas se torna cada vez mais difícil e é mais provável que a memória a curto prazo seja prejudicada, em relação a quase toda a lista.

Ao mesmo tempo, parece que não há um declínio, com a idade, da memória a lon go prazo. O reconhecimento de velhos amigos ou acontecimentos passados não é pre judicado, não há declínio das estratégias usuais de solução de problemas ou das pala vras do vocabulário, e não há dificuldade no aprendizado de coisas novas, contanto que seja dado o tempo suficiente. Uma vez que algo tenha sido aprendido e a informa ção tenha sido armazenada, a pessoa idosa é capaz de se relembrar, da mesma forma como conseguia anteriormente.

2. Habilidades perceptuais. Há algumas habilidades perceptuais que mostram uma mudança sistemática em função da idade. Em alguns aspectos, há uma certa se melhança entre o desempenho das pessoas idosas e o das crianças pequenas. Por exemplo, as pessoas idosas tendem a reagir a algumas ilusões perceptivas, da mesma forma como as crianças pequenas. Um dos exemplos mais claros é a ilusão de Muiler Lyer que, certamente, deve lhe ser familiar.

Geralmente, a tarefa é julgar se as linhas com e sem seta são do mesmo comprimento. As crianças pequenas, como um todo, são influenciadas pelas setas: quando estão para fora, elas acham que a linha é maior e quando estão para dentro, elas acham que a li nha é menor. Por volta dos 14 anos, o efeito da ilusão atinge seu ponto mínimo, per manecendo, assim, até aproximadamente os 40 anos. Mas, entre os 40 e 90 anos há um acréscimo acentuado no grau da ilusão e as pessoas mais velhas exibem um de sempenho comparavel ao de uma criança de 6 ou 7 anos.

Um padrão de mudança ao longo do tempo pode ser visto nas medidas de diferen ciação parte-todo, como nas hélices e outros testes criados por Witkin (e descritos no quadro 6-2). Em todás as tarefas de Witkin, o sujeito deveria prestar atenção a uma parte da figura ou da situação e ignorar o contexto no qual ocorriam. Witkin denomina- a confiança (ou saliência) ou contexto de dependência do campo que declina duran te a meninice e adolescência até alcançar seu ponto mínimo por volta dos 20 anos. Mas, há algumas evidências de que a dependência do campo começa, então, a aumen tar acentuadamente, de forma que, com uma idade avançada, muitos sujeitos têm uni nível de dependência do campo semelhante ao visto em crianças pequenas.

Resultados similares têm sido relatados para outras tarefas perceptuais como a habilidade de reconhecer gravuras nas quais foram removidas algumas partes da figu ra. As crianças pequenas têm dificuldade em reconhecer as figuras incompletas e as pessoas idosas também.Todas as figuras são representações de objetos bastante fami liares aos sujeitos, de forma que não é apenas a experiência com os objetos que está em questão. Se a experiência fosse o único fator, então a tarefa seria muito mais fácil para os sujeitos mais velhos porque, presumivelmente, os objetos se tornam cada vez mais familiares, com o aumento da idade. Mas, as pessoas idosas têm dificuldades nesta tarefa e, novamente, seus desempenhos são semelhantes ao observado nas crianças pequenas.

3. Classificação. Em um estudo recente (ver Denney e Lennon) foi encontrado, num tipo diferente de tarefa, um padrão de similaridade equivalente entre as pessoas idosas e as crianças pequenas. Os pesquisadores usaram a clássica tarefa de classificação piagetiana, na qual se dá ao sujeito um conjunto de peças de madeira de diferentes for mas (triângulos, círculos, quadrados, etc), cores (vermelho, verde, azul, etc) e tama nhos (grandes e pequenas). Pede-se ao sujeito algo como “faça grupos com as coisas que são semelhantes ou que devem ficar juntas”. Quando se pede a crianças bastante pequenas que façam algo semelhante, elas não produzem grupos consistentes; ao invés disso, elas fazem deśenhos com os blocos ou, então, grupos que deixam de fora al guns dos membros potenciais (ver Capítulo 9 para uma discussão deste comportamen to). No estudo de Denney e Lennon, propunha-se tal tarefa a grupos de sujeitos de 25 a 55 anos ou de 67 a 95 anos de idade; todos os sujeitos do primeiro grupo realizavam agrupamentos consistentes, baseados nas semelhanças físicas entre os blocos mas, mais de dois terços dos sujeitos do segundo grupo faziam construções ou desenhos com os blocos. Não se pode determinar, com base neste

único experimento, se a es tratégia de classificação usada pela maioria dos sujeitos idosos, nesta situação experi mental, representa uma preferência ou uma inabilidade em classificar de um modo mais sistemático. Mas, os resultados são interessantes porque eles sugerem, uma vez mais, a semelhança entre o desempenho do velho e o da criança pequena. Todas estas evidências são consistentes com “o caso da tendência à baixa”.

4. Vocabulário e raciocinio. Mas, também há evidências para “o caso da tendên cia à alta”. Há uma grande quantidade de dados mostrando que em testes de vocabu lário, informações gerais, reconhecimento de semelhanças e julgamento, os resultados médios dos adultos mais velhos é, ao menos, tão bom quanto os dos adultos jovens, quando não são melhores. Assim sendo, os testes que captam a informação acumula da, mostram que, de fato, as pessoas mais velhas possuem um maior acúmulo de in formação e que elas não se esqueceram de como usá-la. Os testes de habilidade de planejamento também mostram algumas melhoras com a idade; a habilidade de racio- y cinar em busca de uma boa solução também não é perdida — contanto que não se

imposto um limite de tempo para a tarefa. Mas muitos estudos nesta área são trans versais, isto é, eles comparavam grupos de pessoas de diferentes idades. Tais estudos resultam em informações úteis, mas quando as diferenças convergem, nós não temos certeza se o fator responsável pelas diferenças gerais é a idade per se ou se são as di ferenças quanto à experiência. Uma pessoa que hoje tem 60 anos passou por um con junto de experiências diferentes de uma pessoa de 20 ou 30 anos. Para comparar os dois grupos, nós precisamos encontrar maneiras de estar certos de que as diferenças refletem a idade e não a experiência. Uma forma de contornar tal dificuldade é o estu do longitudinal. Se os mesmos indivíduos mudam com o correr do tempo então, pro vavelmente, a idade é o fator responsável.

Alguns bons estudos longitudinais têm sido feitos quanto às mudanças nas habili dades intelectuais, todos eles sugerindo que quanto a medidas como vocabulário, in formação e raciocínio, os sujeitos mais velhos — ao menos acima dos 50 ou 60 anos — desempenham-se tão bem ou melhor do que quando eram mais jovens.

Entretanto, como era de se esperar, os tipos de atividades que o indivíduo partici pa durante sua vida afetam o crescimento ou declínio de suas habilidades mentais. Di versos estudos sugerem que aqueles indivíduos que se mantêm interessados em ocu pações intelectuais — que continuam sua educação ao máximo ou que exercem “pro fissões intelectuais”, como o ensino, são mais propensos a mostrar maior manutenção ou aprimoramento destas habilidades durante a velhice. As pessoas que nunca tiveram grandes interesses intelectuais ou cuja ocupação não requer habilidades intelectuais, podem até mostrar um declínio no vocabulário e na habilidade de raciocinar. Portanto, a idade, enquanto um processo, não é tudo. Como outros sistemas, o sistema intelec tual precisa de prática para que se mantenha; aqueles que não usam seu raciocínio ou habilidades de análise também não os mantêm.

5. 0.1. Numa grande quantidade de pesquisas sobre a velhice, os testes de QI têm sido as principais medidas de modificações do funcionamento intelectual, mas os re sultados não são de todo consistentes. Quando se usa métodos transversais, os resul tados encontrados são que os resultados dos sujeitos mais velhos são inferiores aos dos mais jovens. Mas, estes resultados podem ser devido aos efeitos mais gerais que eu descrevi anteriormente. A educação muda; atualmente, se aprende na escola um maior número de fatos do que antes;

estas mudanças podem se refletir num aumento significativo da quantidade de informação disponível a cada nova geração. Os estudos longitudinais como um todo sugerem que não há um declínio do QI total com o aumen to da idade; pode, mesmo, ocorrer um pequeno aumento aos 50 ou 60 anos. Entretan to, por volta dos 60 anos pode ocorrer um declínio no QI total, talvez porque os testes de QI incluam muitos itens que requerem velocidade, boa memória a curto prazo e acuidade visual — habilidades estas que nós sabemos que declinam após os 50 ou 60 anos. Em geral, os testes de Ql não são boas medidas do efeito da idade sobre o pro cesso intelectual porque eles são construídos utilizando muitos tipos diferentes de itens e exigindo diversos tipos de diferentes habilidades. As variações descritas no que se refere às mudanças em função da idade sugerem que necessitamos um melhor con junto de medidas.

Em síntese, parece haver um declínio, com a idade, em muitas tarefas intelectuais que requerem um excelente funcionamento físico do organismo. Na medida em que o corpo se deteriora, num certo sentido, há uma deterioração equivalente no desempe nho de tarefas que exigem velocidade ou boa memória a curto prazo. As tarefas que requerem, principalmente, a experiência e o conhecimento acumulado, declinam muito lentamente, se é que declinam.

293

ao ritmo e quantidade de declínio no funcionamento físico e nas habilidades mentais. Tais diferenças parecem advir, em parte, das experiências durante a meia idade e a ve lhice. Mas, elas também provêm, parcialmente, das diferenças na saúde física.

Entre os indivíduos idosos, aqueles que são mais saudáveis geralmente também apresentam um melhor funcionamento intelectual. De fato, diversos autores (Riegel e Riegel, por exemplo) sugerT que não há declínio no funcionamento intelectual geral até cerca de cinco anos antes da morte, quando há, então, uma queda final no de sempenho. As evidências para esta asserção provêm de estudos longitudinais, nos quais os investigadores acompanharam os sujeitos até a morte para ver em que mo mento antes dela havia um declínio no desempenho. No estudo dos Riegel e num estu do semelhante, efetuado por Kleemeier (descrito por Botwinick), o declínio no desem penho começava cinco anos antes da morte. Antes disso, havia pouco ou nenhum de clínio, o que os levou a concluir que, de fato, pode não haver um declínio no funciona mento intelectual durante a velhice. O declínio aparente pode ser um resultado da in clusão, na maioria dos estudos, de um número de indivíduos que estão no período da queda final, dentro do grupo de idosos.

O centro desta análise é que a perda inevitável da capacidade e funcionamento físico, pode não ser, necessariamente, acompanhada de uma diminuição equivalente nas habilidades intelectuais até pouco antes do final do processo de envelhecimento. Esta é uma hipótese encorajadora que merece estudos posteriores.

Resumo

1. Duas explicações ingênuas a respeito dos efeitos da velhice sobre o funciona mento intelectual são que: (1) na medida em que o processo de aprendizagem está sempre ocorrendo, obviamente a inteligência também continua a aumentar e (2) na medida em que nosso físico pára de crescer e, mesmo, declina em tama nho, nós provavelmente também declinamos um pouco quanto a nossas capaci dades intelectuais. Ambas perspectivas têm alguns dados que as confirmam.

2. Há mudanças físicas definidas durante o ciclo vital e a perda das habilidades físi cas começa no meio dos 20 ou no começo dos 30 anos. Há diminuição na capa cidade pulmonar, no ritmo de trabalho, na capacidade cardíaca e no peso cere bral. Talvez, em decorrência desta combinação de mudanças físicas haja uma diminuição na velocidade de resposta. As pessoas idosas não podem fazer as coisas tão rapidamente como faziam antes.

3. Há um declínio paralelo na memória a curto prazo, mas pouco ou nenhum de clínio nas tarefas que requerem a memória a longo prazo, como, por exemplo, relembrar palavras do vocabulário.

4. A acuidade perceptual declina com a idade e as pessoas idosas parecem tornar-se mais susceptíveis às mesmas ilusões perceptivas que as crianças pequenas.

5. Não há declínio no vocabulário, na resolução de problemas ou nos problemas que requerem a recordação de informações, pelo menos não até os últimos cin co anos antes da morte.

6. As diferenças individuais no ritmo de declínio em todas áreas são acentuadas e parecem estar relacionadas tanto com a saúde física quanto com a quantidade de atividade e estabilidade emocional.

Leituras e Referências Sugeridas

Bium, J. E., Fosshage, J. L. & Jarvik, L. F. Intellectual changes and sex differences in octogenarians: A twenty-year longitudinal study of aging. Developmenta/ Psycho/ogy, 1972, 7, 178-187

DIFERENÇAS INDIVIDUAIS

Eu já enfatizei que há grandes diferenças, entre os indivíduos, no que diz respeito

O relato de uma pesquisa sobre diferenças sexuais no processo de envelhecimento.

Botwinick, J. Learning in children and in older adults. Em R. A. Goulet & P. B. Baltes (Eds.), Life-span developmental psychology. New York: Academic Press, 1970.

Um artigo profundo que nos fornece todas as informações sobre o desempenho durante o ciclo vital e uma completa série de padrões de aprendizagem.

Botwinick, J. Cognitive process in maturity and old age. New York: Springer, 1970. Trata quase que do mesmo material citado no artigo acima.

Comalli, P. E., Jr. Life-span changed in visual perception. Em L. R. Goulet & P. B. Baltes (Eds.), Life-span developmental psychology. New York: Academic Press, 1970.

Um artigo mais breve que o de Horn, mas de mesmo volume e mais técnico, apresentando uma grande quantidade de gráficos das mudanças durante o ciclo vital.

Denney, N. W. & Lennon, M. L. Classification: A comparison of middle and old age. De ve/oprnenta/ Psychology, 1972, 7, 210-213.

Um relato pequeno e de fácil leitura sobre um aspecto de uma pesquisa. Levanta alguns problemas interessantes.

FlavelI, J. H. Cognitive changes in adulthood. Em L. R. Goulet & P. B. Baltes (Eds.), Life span developmen tal psychology. New York: Academic Press, 1970.

Uma série de conclusões escritas por um verdadeiro conhecedor das mudanças desenvolvimentais nas crianças. Este artigo refere-se às mudanças equivalentes durante o resto do ci clo vital; é escrito de forma clara, informal e não muito técnica.

Horn, J. L. Organization of data on life-span development of human abilities. Em L. R.

Goulet & P. B. Baltes (Eds.), Life-span developmentalpsychology, New York: Academic

Press, 1970.

Um artigo de primeira classe, com uma grande quantidade de material técnico e que pres supõe algum conhecimento da linguagem técnica de pesquisa psicológica, mas que abran ge muito de tudo o que foi discutido sobre a velhice; altamente recomendável.

Riegel, K. F. & Riegel, R. M. Development, drop and death. Developmenta/ Psychology, 1972, 6, 306-319.

Um relato fascinante, embora algo difícil, de uma completa série de pesquisas. Apresenta uma perspectiva bastante diferente do processo de envelhecimento e algumas vezes de di fícil compreensão, bem como no que se refere às análises estatísticas apresentadas.

Schaie, K. W. & Strother, C. R. A cross-sectional study of age changes in cognitive be havior. Psychological Builetin, 1968, 70, 671 -680.

Um dos estudos clássicos sobre as mudanças no desenvolvimento intelectual.

Shock, W. The psychology of aging. Scientific American, 1962, 206, 100-110.

Uma ótima descrição leiga a respeito dos aspectos físicos da velhice, escrita por uma pes soa que não é um técnico, mas muito inteligente. O artigo é acompanhado de gráficos e diagramas.

Capítulo 19 – Desenvolvimento Atípico

O simples fato de se por em discussão o tema desenvolvimento atípico é abrir uma la ta cheia de minhocas serpenteantes. Para começar, nem todos os terapeutas e pesqui sadores concordam exatamente sobre o que deve ser incluído em tal discussão ou mesmo qual a denominação a ser usada na descrição, O primeiro curso que eu tive so bre o assunto, na universidade, se intitulou "A Criança Excepcional" e com ele se prentendia cobrir não apenas o talentoso, mas também todos os outros grupos de crianças que não são "normais", incluindo as cegas, as surdas, as deficientes físicas, as retardadas e as emocionalmente perturbadas. Por alguns anos a frase desenvolvi mento desviante foi usada no lugar de criança excepcional, que até então era o termo descritivo mais comum e, recentemente, a expressão desenvolvimento atípi co começou a ser usada. Eu prefiro a última expressão porque ela me parece menos pejorativa, embora a palavra atípico assuma que nós podemos especificar o que é típico. Nós sabemos muito bem quais são as seqüências de desenvolvimento espera das, especialmente durante os primeiros anos mas, como eu assinalei repetidamente, há amplas variações individuais no ritmo de desenvolvimento, bem como em caracte rísticas especificas como a agressão e a dependência. Em muitos casos é difícil decidir quando o desenvolvimento de uma criança está suficientemente fora da norma, para aplicar-lhe a denominação atípico.

Um segundo problema, igualmente difícil é como estabelecer algum tipo de ordem à complexa gama de formas conforme as quais uma criança pode ser considerada atípica. Qual é a melhor taxionomia dos problemas de desenvolvimento? Em último lu gar há, sem dúvida, um problema bastante complexo na descrição de cada tipo de criança atípica e na tentativa de se determinar algumas das causas e curas possíveis. Obviamente, o tratamento adequado deste assunto requereria, pelo menos, um livro. Mas a despeito da falta de espaço, considero essencial que você tome contato com as diversas formas, segundo as quais o desenvolvimento pode "sair do curso". O que eu ofereço aqui é apenas uma breve categorização das dificuldaçies e alguns esclarecimentos das correntes teóricas e questões sociais subjacentes a cada grupo de probl mas.

Embora qualquer agrupamento de problemas seja inadequado em algum sentido, não obstante, permita-me agrupar os diversos tipos de desenvolvimentos atípicos em três conglomerados: desenvolvimento mental atípico, incluindo muitos dos tipos de re tardo mental; desenvolvimento emocional atípico, incluindo variedades desde o severo distúrbio emocional precoce até as desordens de comportamento menos severas, co mo a agressividade excessiva; e o desenvolvimento físico atípico, incluindo a cegueira, a surdez, a lesão cerebral que leva à disfunção motora, etc.

DESENVOLVIMENTO MENTAL ATÍPICO

Em sua grande maioria, os estudos e as discussões sobre os grupos de crianças com um desenvolvimento atípico referem-se ao grupo que nós denominamos mental mente retardadas. Há poucas décadas passadas, quando se pensava que a habilida de mental era um traço hereditário fixo ao nascimento, as subnormalidades mentais eram consideradas como um tipo de moléstia incurável. Mais recentemente, os psi cólogos e outros profissionais que trabalhavam com crianças mentalmente subnor mais passaram a considerar o retardo como sendo relativo tanto à situação da criança quanto ao momento em

que a medida é feita. O retardo mental é visto como um sin toma, e não como uma doença, e o sintoma pode mudar porque as circunstâncias da criança mudaram ou por causa de alguma melhora em seu estado físico. E importante que se tenha em mente esta distinção, pois é muito freqüente que o retardo mental se ja entendido, especialmente por não-profissionais, como um rótulo permanente, mais do que como a descrição de um estado dos acontecimentos, num determinado momento.

E óbvio que a forma mais comum de se avaliar o desempenho mental é através de um teste padronizado de Ql e muitas das definições das subvariedades de retardo mental estão vinculadas aos resultados de tais testes. Mas muitos profissionais não baseiam seus julgamentos apenas em resultados de testes; eles também se preocupam com a adaptação real da criança às demandas de sua situação, inclusive do lar e da es cola. Será ela capaz de aprender as habilidades iniciais de automanutenção como ves tir-se, ir sozinha ao banheiro, etc? Quando a criança já alcançou a idade escolar, será ela capaz de se adaptar às demandas da escola, incluindo expectativas do professor, tais como: que ela permaneça quieta por um determinado período de tempo, preste atenção durante outros períodos, comece a aprender a ler, e assim por diante? O fato da criança ser ou não considerada retardada pelos pais, professores ou psicólogos de penderá do resultado do teste, além de seu nível de adaptação às demandas de sua vi da. Uma criança com um baixo resultado nos testes mas que se sai bem em casa e na escola pode ser colocada numa classe regular e nunca deverá ser chamada de retar dada. Outra criança com um alto resultado nos testes, mas que não consegue se adap tar tão bem, pode ser colocada numa classe especial para retardados.

A severidade do retardo mental pode variar desde uma deficiência muito suave — na qual o funcionamento da criança é apenas ligeiramente atrasado — até um retardo bastante severo — no qual a criança (ou adulto) é completamente incapaz de cuidar de si mesma e de aprender habilidades simples. Por conveniência, as diversas subdivisões de retardo são, geralmente, definidas pelos resultados em um teste padronizado de QI, como se segue (mas lembre-se que os resultados não serão o único fator que leva a um diagnóstico):

Retardo mental limítrofe — resultados de QI de 68 a 83

Retardo mental benigno – resultados de Ql de 52 a 67

Retardo mental moderado – resultados de QI de 36 a 51

Retardo mental severo — resultados de QI de 20 a 35

Retardo mental profundo — resultados de QI abaixo de 20.

Os limítrofes são encontrados comumente nas classes regulares e, freqüentemente, não são considerados retardados pelos professores ou pais. Os retardados mentais benignos são, muitas vezes, colocados nas classes para retardados educáveis no sistema escolar público dos Estados Unidos, enquanto que os moderadamente retarda dos são colocados freqüentemente em classes para retardados treináveis. Em geral, as crianças com retardo severo são colocadas em instituições residenciais.

Se nós incluirmos na nossa definição de retardo apenas aqueles indivíduos que possuem um nível de funcionamento de retardo L%nigno ou inferior, então aproximad& mente 3% da população dos Estados Unidos pode ser classificada de retardada: uma porcentagem pequena, mas que representa um grande número de indivíduos — aproxi madamente 6 milhões em 1970, dos quais aproximadamente 2,5 milhões contavam com menos de 20

anos. As estimativas correntes indicam que nascem a cada ano entre 100.000 e 200.000 crianças r4tardadas. O problema que se coloca para nossa socieda de é enorme, principalmente porque a crescente automatização e industrialização tem diminuído cada vez mais o número de ocupações disponíveis mesmo aos limítrofes ou retardados benignos. Obviamente, deve ser feito um esforço crescente para se isolar com maior precisão as diversas causas do retardo, bem como desenvolver medidas preventivas, quando possível.

Causas de Retardo

Este é um assunto muito complexo e controverso, mas as causas de retardo men tal são, convencionalmente, divididas em duas categorias amplas: causas físicas e cau sas cultural-familiares.

Incluído na categoria de causas físicas, há um grande grupo de anomalias genéti cas que parece se relacionar com o retardo, em muitos casos. No capítulo 3, eu des

299

crevi algumas dessas anomalias como a síndrome de Down (mongolismo) que é a anormalidade cromossômica mais comum e melhor conhecida. Há, também, uma grande série de padrões anormais que podem ser herdados por gens recessivos e que resultam em deficiências metabólicas de um tipo ou outro, sendo o retardo mental um dos efeitos comuns.

Outra causa física de retardo mental é a lesão cerebral ou in utero ou após o nas cimento. A lesão cerebral em si pode resultar de diversos tipos de causas incluindo moléstias como a rubéola, deficiências nutricionais da mãe ou da criança, anóxia antes ou ar5os o nascimento e mesmo choques emocionais da mãe. Como eu assinalei no ca pítulo 3, o período em que ocorrem estes eventos durante a fase pré-natal, provavel mente seja tão importante quanto a sua ocorrência ou não; o fato de uma criança so frer alguma lesão irreparável e uma conseqüente subnormalidade mental depende de que parte do sistema nervoso estava se desenvolvendo quando ocorreu a injúria física ou química.

Logicamente, em muitos casos a lesão cerebral resulta em diversas subnormali dades físicas, bem como (ou então) subnormalidades mentais. Elas incluem defeitos cardíacos, surdez (comum entre crianças que tiveram rubéola), paralisia cerebral e mui tas outras.

A maioria das crianças mais severamente retardadas apresenta algum tipo de le são cerebral ou anomalia genética; é possível que as crianças portadoras de um retardo benigno também possam ter algum tipo de lesão cerebral. De fato, educadores e psi cólogos começaram a suspeitar que muitas crianças que têm uma boa atuação e que podem conseguir resultados de Ql dentro da amplitude normal, mas que, ao mesmo tempo apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura ou têm alguns tipos de pro blemas de conduta, podem possuir alguma espécie de lesão cerebral minima. As estimativas da incidência de lesão cerebral mínima variam em torno de 15% da popu lação. Infelizmente, nem as medidas físicas nem as psicológicas que acusam uma lesão cerebral mínima são muito confiáveis no presente. É de se esperar que no decurso de poucas décadas sejam desenvolvidos melhores procedimentos de mensuração, de for ma que se obtenham melhores instrumentos para se detectar a incidência de tais le sões menores.

O grupo de indivíduos retardados devido a causas cultural-familiares geralmente inclui todos aqueles para os quais não encontramos anormalidades genéticas óbvias, nem lesões

cerebrais óbvias. Isto é, nada está claramente errado com a criança exceto que os resultados de teste e nível de funcionamento apontam um retardo benigno ou moderado e esta provém de uma família na qual os pais têm um QI baixo, onde há sérias desorganizações familiares, doença mental dos pais, privação emocional ou cog nitiva ou ainda, qualquer combinação desses fatores. Assim, o nível de retardo do fun cionamento da criança nestes casos é considerado como a resultante de dois fatores: do ambiente familiar desorganizado ou empobrecido e da herança de uma combinação de gens não-ótima.

Como eu apontei no Capítulo 10, há uma influência genética significativa nos resul tados de QI. Na medida em que, aparentemente, são muitos os gens que contribuem para o desempenho intelectual, em função do acaso, algumas pessoas receberão “boas” combinações, outras receberão combinações “ruins” e a grande maioria receberá combinações “médias”. Como a criança herda estes gens dos pais,se eles mesmos forem retardados a probabilidade de se receber uma combinação inferior ao ótimo será maior. Ao mesmo tempo, o ambiente físico e emocional da criança numa família na qual os pais são retardados ou limítrofes também será, provavelmente, menos ade quado e esta combinação parece produzir o que, geralmente, nós chamamos de retar do cultural-familiar. O dote genético não é o único fator para as mesmas crianças, pois se elas forem criadas em ambientes mais estáveis ou estimulantes poderão atuar, ao menos adequadamente. (Retome, por exemplo, a discussão da pesquisa de Willerman no Capítulo 16), Certamente, muitas das crianças rotuladas como possuindo retardo cultural-familiar também podem ter algum tipo de deficiência nutritiva ou uma lesão cerebral mínima causada por outros fatores, pois tais incidentes são mais comuns en tre as crianças filhas de mães menos inteligentes ou menos instruídas. Portanto, a etio logia do retardo destas crianças pode ser bastante complexa.

As perspectivas a longe prazo para a maioria dos indivíduos retardados não são das mais promissoras. Como já indiquei, muitos dos limítrofes têm uma realização escolar adequada; não obstante, seu funcionamento é marginal e a opções que lhes são oferecidas, quando adultos, são poucas. Os retardados benignos’ podem ter um futur ainda menos otimista. Alguns deles são institucionalizados, outros permanecem com suas famílias durante a maior parte de suas vidas e ainda Outros conseguem organizar uma existência marginal para si próprios. Os moderada e severamente retardados pas sam quase toda a vida em instituições ou com a família. Muitas escolas tentaram de senvolver programas especiais para os retardados benignos e moderados, tendo algu mas delas alcançado um pequeno sucesso. Uma das dificuldades é que as crianças de signadas a tais classes são, geralmente, aquelas com os piores problemas de ajusta mento e, também, com os mais baixos resultados nos testes. Em parte, devido a este processo de seleção, o principal objetivo em muitas das classes para crianças retarda das educáveise treináveis é assisti-las quanto ao seu ajustamento social e emocional, mais que nos progressos intelectuais. Há boas evidências de que a participação em tais classes especiais ajuda a criança retardada a alcançar um melhor ajustamento social e emocional, mas em sua maioria, as crianças dessas classes não conseguem tanto pro gresso intelectual quanto as crianças igualmente retardadas que permanecem em clas ses regulares. Esta diferença pode resultar, em parte, da designação de “ruins” às crianças de classes especiais, mas também pode ser que os professores de classes especiais tenham menos expectativas quanto aos progressos intelectuais de seus alunos do que os professores de classes regulares. Por este motivo, é colocada pouca ên fase no crescimento cognitivo. Há razões para se acreditar que, se for enfatizado o de

senvolvimento de habilidades como leitura e aritmética, muitas crianças retardadas em classes especiais poderão alcançar melhores progressos nestas áreas. A questão de se manter ou não as classes especiais como um todo ainda é uma das questões mais di fíceis para a escola responder. Muitos pais e professores hesitam frente a chamar uma criança de retardada porque o nome, em si, pode impingir um estereótipo desneces sário. Mas, se as classes especiais podem oferecer mais oportunidades para a criança se ajustar social e emocionalmente e se elas podem conseguir um bom trabalho na área de crescimento intelectual então, provavelmente, se justifica a manutenção destas classes nas escolas.

DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL ATÍPICO

Tornou-se comum fazer uma distinção entre dois níveis de severidade quando fala mos sobre o desenvolvimento emocional atípico. Os tipos mais severos de dificuldades são, geralmente, denominados psicoses infantis. As crianças pequenas que são denominadas psicóticas sofrem de uma grande ou total quebra da comunicação com os outros e mostram uma ausência de contato emocional com adultos e outras crianças. Sua conduta física pode ser bizarra — por exemplo balançar ou rodar a cabeça — e não muito adequada às circunstâncias. De fato, elas podem apresentar um resultado de teste ao nível de retardo mental.

O nível suave de desenvolvimento emocional atípico consiste, muito comumente, num aglomerado de distúrbios de comportamento. As crianças com um ou mais distúrbios de comportamento não mostram uma disfunção tão maciça e penetrante quanto demonstra a criança psicótica. Elas podem ter um desempenho muito bom em diversas áreas, mas elas têm umas poucas áreas de comportamento excessivo (uma criança excessivamente agressiva) nas quais elas mostram medo (a criança que tem medo da escola) ou incapacidade de inibir a atividade (a criança hiperativa) ou uma su per inibição da atividade (a criança evasiva ou muito tímida). Em termos bastante ge

rais um distúrbio de comportamento é qualquer padrão de comportamento que excede a norma em algum grau significativo ou que é suficientemente bizarro para criar problemas aos pais ou à escola quanto à maneira de manejá-los e controlá-los.

Distúrbio Emocional Severo

Entre o grupo de crianças consideradas como portadoras de um severo distúrbio emocional, há dois sub grupos comumente descritos: o da esquizofrenia infantil e o do autismo infantil. Eu devo enfatizar que nem todos os psicólogos clínicos ou teóri cos concordam que haja uma diferença básica entre os dois; muitos dos trabalhadores neste campo acreditam que há tantas variações de sintomas entre as crianças severa- mente perturbadas que não se pode fazer subclassificações finas. Outros, contudo, têm assinalado algumas distinções importantes, mais notavelmente aquelas relativas à idade na qual o distúrbio evidencia-se.

A criança autista, de acordo com a definição diagnóstica mais comum, mostra si nais de distúrbio desde muito cedo, talvez desde o nascimento. M. Rutter propôs uma das descrições mais concisas desta desordem:

Autismo é usado como um termo descritivo de uma variedade particular de distúrbios de relacionamento interpessoal, visto através de uma impressão de indiferença e aparente falta de interesse pelas pessoas, uma falha em formar relações amistosas duradouras, evitamento

de encarar alguém nos olhos, pouca variação na expressão facial, uma falha relativa em exibir sentimentos ou humor e uma ausência de simpatia ou empatia por outras pessoas (Rutter, 1969, p.383).

As crianças autistas geralmente também não falam, apresentam atrasos da fala ou anormalidades de desenvolvimento da linguagem. Além disso, freqüentemente elas exibem maneirismos estereotipados e comportamentos ritualísticos de diversos tipos:

repetição de gestos um determinado número de vezes, rodopios ou outros maneirismos rítmicos, etc. As peculiaridades de comportamento e a falta de relacionamento com os outros podem ser notadas desde o início da infância. As mães de crianças autistas freqüentemente relatam que desde o começo elas "sentiam" que a criança era diferente, não respondendo da mesma forma ao ser manipulada ou afagada, não ajus tando seu corpo ao da mãe durante a alimentação, etc. Certamente, tais afirmações são feitas pelas mães após seus filhos já terem sido diagnosticados como autistas, de forma que se torna difícil saber qual deve ser o valor dado a esses relatos, ainda que sejam consistentes com o posterior comportamento da criança.

As crianças autistas quase sempre funcionam ao nível de um retardo mental; em alguns casos elas parecem ter um retardo "genuíno" (isto é, o desempenho mental não parece progredir mesmo quando os distúrbios emocionais estão sendo controlados). Mas o autismo não é como qualquer outra variedade de retardo; algumas crianças autistas têm resultados de QI ao nível normal.

O autismo parece não ser hereditário, bem como não parece resultar de qualquer tipo particular de distúrbio emocional na família. De forma diferente de Outros distúrbios emocionais, as crianças autistas são vistas, mais comumente, entre as famílias bem educadas de classe média alta, nas quais não há história de qualquer tipo de desordem mental. A hipótese mais provável, embora não aceita por todos, é que, na maioria dos casos, o autismo é produzido por uma disfunção cerebral, causada ou por uma lesão durante o período pré-natal ou pela falha de desenvolvimento de importantes estruturas cerebrais. Mais especificamente, há consideráveis evidências que a criança apresenta uma disfunção ou falha em compreender sons, dar sentido a qual quer tipo de linguagem. Contudo, considere sempre que todas as explicações das causas do autismo são ainda especulativas.

Um segundo padrão de distúrbio emocional um pouco diferente parece se desenvolver mais tarde, por volta dos 3 ou 4 anos, e é freqüentemente chamado de esquizofrenia infantil. Se o autismo é caracterizado pela parada de desenvolvimento, a esquizofrenia da criança é caracterizada pela regressão aos padrões iniciais. As crianças esquizofrênicas freqüentemente são incontinentes, perdem a fala e tornam-se super- ativas.

Freqüentemente, os sintomas apresentados por tais crianças são muito semelhan tes àqueles descritos para a criança autista. Mas, parece que a criança esquizofrênica desenvolve-se normalmente durante três ou cinco anos, antes que emerjam todos os comportamentos perturbados, enquanto que a criança autista nunca teve um padrão comportamental normal. Novamente, como no caso do autismo, não há um acordo completo entre os estudiosos no campo, quanto às origens da síndrome, embora haja algumas evidências acumuladas de que a deteriorização do comportamento seja freqüentemente precedida por doença física; algum tipo de moléstia cerebral pode, assim, ser um dos fatores, em alguns dos casos.

A incidência de qualquer dos tipos mais severos de distúrbios emocionais em crianças pequenas é de determinação extremamente difícil, em parte porque as deno minações e classificações não sejam de aceitação geral. Provavelmente, a proporção de psicoses severas em crianças não é maior do que 5 ou 6 para 10.000. Contudo, entre estas crianças, as desordens são mais comuns nos meninos do que nas meninas; talvez a razão seja, aproximadamente, de dois para um.

O prognóstico a longo prazo para tais crianças severamente perturbadas não é dos melhores. Há'algumas indicações de que talvez um quarto das crianças diagnosticadas como autistas ou esquizofrênicas melhoraram, sem qualquer intervenção terapêutica. Mas, as melhoras parecem ser mais comuns entre as crianças que já tinham algum tipo de linguagem, quando surgiu o distúrbio. De fato, entre aquelas crianças perturbadas que têm pouca ou nenhuma linguagem aos 5 anos, virtualmente nenhuma melhora é relatada. Algumas intervenções terapêuticas compreensivas, envolvendo trabalho com a família e um planejamento ambiental de todo o dia da criança, produzem melhoras notáveis, talvez em 20% dos pacientes.

Alguns terapeutas, utilizando técnicas de modificação de comportamento basea das na teoria da aprendizagem, mostraram que é possível eliminar sintomas particularmente perturbadores, reforçando a criança por outro comportamento ou, em casos extremos, punindo-a severa mente cada vez que esta exibir o comportamento indesejável. Ivar Lovaas, na Universidade da Califórnia em Los Angeles, usou tais técnicas pera eliminar comportamentos de autodestruição (como bater a cabeça e morder os dedos) em crianças autistas severamente perturbadas. As técnicas de modificação de com portamento oferecem algumas promessas de melhor manuseamento do comporta mento da criança, mas elas ainda não mostraram que o relacionamento interpessoal da criança possa ser significativamente alterado, através dos mesmos procedimentos. Em síntese, embora uma grande quantidade de trabalhos diligentes e, algumas vezes, pro missores estejam sendo feitos nas intervenções terapêuticas com crianças severamen te perturbadas, as perspectivas para tais crianças são desencorajadoras.

Distúrbios de Comportamento

As perspectivas a longo prazo para as crianças com distúrbios menos severos são muito melhores. Muitas crianças que no geral são normais, num momento ou outro de suas vidas, têm algum tipo de dificuldade que pode ser descrita, num sentido amplo, como um distúrbio de comportamento. Uma criança pode desenvolver medos inten sos, pesadelos ou fobias quanto a ir para a escola ou pode voltar a molhar a cama ou mostrar sinais de tensão ou nervosismo, tais como roer as unhas. Na adolescência po dem ocorrer breves períodos de depressão bastante intensa. Tais sintomas podem re sultar numa visita a um psicólogo na escola ou em algum tipo de clínica, mas a dura ção do problema é, na maioria dos casos, muito breve. Muitas crianças ultrapassam ou vencem seus problemas quer espontaneamente, quer após uma terapia breve.

É bastante difícil determinar a incidência deste tipo de distúrbio de comportamen to, também, em parte, devido à não aceitação geral das definições. Num dos melhores estudos envolvendo dados provenientes de um grande número de crianças assistidas em clínicas em todo os Estados Unidos (Rosen, Bahn e Kramer), verificou-se que há um acentuado

aumento no número de crianças que freqüentam as clínicas aos 9 ou 10 anos e também aos 14 ou 15 anos. Estimava-se que cerca de 600000 meninos e 200 000 meninas de 9 ou 10 anos haviam sido examinados em clínicas e as estima tivas eram próximas a 700 000 meninos e 350 000 meninas aos 14 ou 15 anos. Em ou tras idades durante a meninice, a incidência era muito menor e antes da idade escolar o número de casos era particularmente pequeno.

A menor probabilidade de se encontrar crianças muito pequenas em clínicas pro vém, em parte, do fato de que a escola, em si, estabelece alguns problemas de ajusta mento para as crianças e pode provocar dificuldades que anteriormente não estavam aparentes. Além disso, os professores e demais pessoal técnico das escolas podem re conhecer sintomas potencialmente problemáticos que os pais não conseguem e, por tanto, podem recomendar algum tipo de terapia breve para uma determinada criança que de outro modo não teria freqüentado uma clínica. Em qualquer dos casos, muitos dos sintomas são de curta duração e respondem bem a tratamentos a curto prazo.

É difícil dizer algo a respeito das causas ou origens do problema porque o termo distúrbio de comportamento aplica-se a uma vasta quantidade de problemas. Sem dúvida, há diferentes origens para os diversos tipos de sintomas e para cada criança. Talvez o esquema mais útil seja o sugerido por James Anthony, que descreve as cau sas dos distúrbios de comportamento como uma série de fontes de risco. Algumas crianças podem estar "em risco" geneticamente ou em função de alguma desordem física. E algumas crianças podem estar vivendo sob condições de grande risco ambien tal, por causa da pobreza, falta de calor e afeição dentro da família, ou qualquer outra coisa. Anthony sugere que quando uma criança mostra algum tipo de distúrbio de comportamento, este é devido ao fato de os riscos acumulados terem atingido um ponto crítico. Quando o nível de tensão diminui, os sintomas da criança também po dem desaparecer. Há boas evidências de que um acúmulo de tensão causado por mu danças na vida dos adultos, (tais como mudanças de emprego, casamento, mudanças de domicílio, etc.) pode levar a doenças físicas ou mentais. Nas crianças, o acúmulo de tensão combinado, talvez, com um risco inicial, físico ou genético, pode produzir epi sódios breves ou prolongados de desordens de comportamento.

Uma das formas de tensão familiar que é bastante comum no ambiente das crianças portadoras de distúrbios de comportamento, particularmente no caso da agressivi dade e da delinqüência, é a doença física crônica de um ou ambos os pais. A doença em si pode ser uma fonte de tensão para a criança, mas ela também pode ser acompa nhada por uma revolta e irritação dos pais, o que pode adicionar um outro risco para a criança. Doenças psicológicas nos pais também aumentam muito o risco de distúrbio de comportamento nas crianças. Em alguns estudos, verificou-se que até 40% das crianças que mostravam distúrbios de comportamento tinham famílias nas quais um dos pais (geralmente a mãe) havia enfrentado dificuldades emocionais. O relaciona mento entre os pais e a criança, a despeito dos pais terem algum tipo de doença, con tribui claramente para o risco de distúrbio de comportamento para a criança. Em parti cular, os pais rejeitadores ou indiferentes parecem mais inclinados a ter filhos agressi vos ou delinqüentes (ver capítulo 11).

Conceptualizar os distúrbios de comportamento como uma resposta a um risco acumulado parece uma forma útil de se encarar o problema, pois na maioria dos casos não há uma única causa em ação. A natureza transitória dos distúrbios pode, então, ser entendida como

um excesso de tensão num determinado momento. É de se esperar que, na medida em que nos tornemos capazes de avaliar o grau de risco da criança e de sua família, sejamos capazes de ajudar a avaliar as tensões e prover uma assistên cia, antes que a tensão atinja um nível crítico.

Delinqüência Juvenil

Um subgrupà especial de crianças com distúrbios de comportamento inclui aque las que têm uma história criminal de alguma natureza. Há jovens cujos comportamen tos são considerados inaceitáveis pela sociedade: roubo, mentira, transgressão, inya são, assalto, etc. No geral, os crimes associados à delinqüência juvenil são crimes ue envolvem a agressão (embora este seja mais o caso para meninos do que pára meni nas). A proporção de jovens com menos de 1 8 anos que foram levados a tribunais tem aumentado muito nos últimos 15 anos. Em 1968, cerca de 2,5% de todas as crianças entre 10 e 1 7 anos haviam sido levadas à justiça ao menos uma vez, mas o índice tem aumentado e se a tendência atual se mantiver, estima-se que um entre nove jovens se rá levado a tribunais antes dos 18 anos.

A incidência de delinqüência juvenil é cerca de quatro vezes maior entre os meni nos do que entre as meninas e por volta de três vezes maior nas áreas urba nas do que nas rurais. As maiores porcentagens de delinqüência são encontradas nos centros ur banos, entre as crianças provenientes de famílias pobres (embora o índice de delin qüência entre as crianças de zonas suburbanas tenha aumentado muito).

Têm sido feitos inúmeros estudos de crianças delinqüentes, muitos dos quais utili zaram-se de um planejamento experimental do tipo pareamento, nos quais havia para cada criança delinqüente uma não-delinqüente de mesma idade, sexo e situação fami liar. Comparava-se, então, os dois grupos quanto a diversas medidas, como história escolar e interação pais-filhos (ver, por exemplo, Conger, Miller e Walsmith e Glueck e Glueck). As principais conclusões a que chegaram tais pesquisas foram que os delin qüentes provêm de famílias com importantes características diferentes e que os sinais de dificuldades, na maioria dos casos, começam a aparecer cedo, durante os primeiros anos de escolaridade.

Sheldon e Eleanor Glueck, bem como diversos outros pesquisadores, descobriram que a disciplina nas famílias dos delinqüentes ou era ambígua ou irregular. Freqüente mente, o pai empregava punições físicas bastante severas, mas ele era muito inconsis tente. Em muitas famílias de delinqüentes havia uma Outra característica, provavel mente mais importante, isto é, a ausência de uma situação de aceitação e afeição fren te à criança; os pais rejeitavam a criança desde muito cedo, Não é de surpreender que dadas tais histórias, as crianças que posteriormente se tornarão delinqüentes mostrem sinais de distúrbios no começo de suas vidas. Durante a idade escolar, elas são mais propensas a ter problemas com o trabalho escolar que se referem, particularmente, a manter a atenção dirigida durante longos períodos de tempo e, na maioria das vezes, seus professores consideram-nas excessivamente agressivas. Mas, durante o colegial, os futuros delinqüentes são significativamente diferentes de seus colegas em diversos aspectos, incluindo menor consideração pela opinião dos Outros, grande antagonismo frente à autoridade, menor amizade em relação aos colegas de classe e trabalhos e hábitos escolares deficientes. Os futuros delinqüentes também podem mostrar pouca autoconfiança e auto-respeito — pelo menos, eles são percebidos assim pelos outros.

Pode-se chegar a uma importante conclusão, a partir de tais estudos, ou seja, que a delinqüência não é o resultado inevitável do fato do indivíduo crescer na pobreza. Muitas crianças provenientes de famílias pobres não se tornam delinqüentes e muitas crianças de famílias de melhor nível econômico tornam-se delinqüentes. O que parece ser mais importante é a natureza do relacionamento entre a criança e os pais, desde cedo. Uma vida familiar desorganizada, acompanhada por uma disciplina errática e re jeição pode, simplesmente, ser mais freqüente entre as famílias que vivem na pobreza — mas os mesmos padrões também são encontrados entre as famílias de classe média.

DESENVOLVIMENTO FÍSICO ATÍPICO

O grupo de crianças fisicamente atípicas é muitíssimo diverso; esta categoria só

305

faz sentido porque todas as crianças que eu descreverei aqui têm algum tipo de disfun ção ou lesão física. Em números absolutos, o desenvolvimento físico atípico talvez seja o menos freqüente (mas se nós incluirmos todas as crianças portadoras de lesões ce rebrais e lesões cerebrais mínimas, o número aumentará muito). Contudo, embora os números possam ser pequenos, o grau de dificuldade encontrada por estas crianças pode ser bastante grande. Muitas das crianças nas diversas categorias que eu discutirei aqui precisam de uma escolaridade e treinamento especiais durante longos períodos de tempo, de forma que os custos de seus cuidados podem ser, e geralmente são, altos para a sociedade (emocional e financeiramente).

Crianças Surdas

As estimativas mais recentes sugerem que aproximadamente 7% de todas as crianças que entram na escola apresentam algum tipo de problema de audição. No 52 ano esta estimativa é de 9% e, durante o colegial, de 12%. (De fato há evidências acu muladas de que os sons altos da música ‘rock” podem contribuir para um aumento da perda de audição entre os adolescentes). Mas, muitas das crianças de idade escolar com perda de audição podem atuar adequadamente na escola, com a ajuda de um apa relho auditivo ou após algum tipo de intervenção cirúrgica para corrigir a perda. Uma situação muito mais difícil é a daquele que é profundamente surdo.

A criança surda sofre de uma série infinita de dificuldades: suas experiências po dem ser severamente restringidas, devido não apenas a uma série de sensações auditi vas que não lhe são disponíveis, mas também porque ela pode ser fisicamente limita da. Sua habilidade de comunicação com os outros seres humanos ao seu redor é impe dida ou, pelo menos, as vias comuns de comunicação são bloqueadas. Para a criança severamente surda a fala normal é quase que impossível. A menos que você possa ou vir seus próprios sons, é quase impossível saber se você está emitindo os mesmos sons que o modelo. Pode-se obter algumas pistas, sentindo-se os movimentos da boca e garganta, quando são produzidos os vários sons. Mas, geralmente, estas pistas são inadequadas para ajudar a criança surda a desenvolver uma linguagem falada total mente inteligível. A leitura dos lábios ajuda a entender a linguagem dos outros, mas a capacidade do surdo congênito adquirir esta habilidade tem sido exagerada na literatu ra popular. Mesmo o melhor leitor de lábios (quase sempre as pessoas que aprende ram a falar antes de ficarem surdas) captam não mais que por volta de 80% do que é dito e o indivíduo surdo, médio, capta muito menos. A escolaridade regular está fora de questão para muitas crianças surdas, especialmente as

portadoras de surdez con gênita, porque elas não podem entender nem ser entendidas através dos meios vocais normais de comunicação. E necessário um tipo de escola especial e, mesmo assim, há problemas.

A ênfase recente quanto ao treinamento e intervenção familiar com a criança surda tem consistido em se começar tão cedo quanto possível, o que torna o diagnóstico di ferencial precoce particularmente importante. O diagnóstico de surdez numa criança é mais difícil do que você pode imaginar. E claro que alguns pais notam, acertadamente, que seu bebê não vira a cabeça quando eles lhe falam ou não se assusta com a emis são repentina de um som alto. Mas, em outros casos a criança surda, particularmente se a surdez não for total, pode não ser identificada até que a fala tenha se atrasado até limites fora dos normais. Tais crianças podem ser diagnosticadas como retardadas ou mesmo autistas. Obviamente, devem ser feitos tratamentos precoces tanto para a criança surda quanto para sua família, a educação pública deve prestar suas contribui ções, se aprimorando na detecção da surdez, a fim de que se sensibilize os pais para os sintomas que eles devem atentar e que lhes sejam dadas algumas indicações dos ti pos de serviços disponíveis à família do surdo.

Crianças Cegas

Em 1970 havia, nos Estados Unidos, aproximadamente 45000 pessoas cegas com menos de 20 anos e 5000 novos casos sendo relatados a cada ano. A cegueira pode ser produzida por alguns tipos de injúrias pré-natais, por lesões ou moléstias após o nasci mento. Em qualquer dos casos, embora haja severas conseqüências para a criança, as implicações educacionais não são tão complexas como no caso da criança surda. Pa ra ser precisa, a amplitude de experiências disponíveis a uma criança cega da mesma forma como é para a surda, mas a manipulação do problema não é tão difícil para os pais. A criança pode ser incentivada a explorar o ambiente mais livremente porque as advertências de perigo podem ser sempre feitas oralmente. Explorações mais amplas, como na vizinhança, são mais problemáticas mas, no geral, talvez não haja uma restrição tão grande da experiência como é comum para a criança surda. A escolaridade pública regular é possível e muitas das crianças cegas freqüentam classes regulares. E necessária uma assistência contínua como quanto ao treinamento especial em Braille e habilidades de automanutenção e locomoção, mas o desenvolvimento cognitivo parece não ser impedido ou retardado como pode ser comum entre os surdos.

Outras Formas de Inabilidade Física

Uma das inabilidades físicas mais comuns é a paralisia cerebral (P.C.). A paralisia cerebral é quase que invariavelmente congênita, causada presumivelmente por alguma lesão na área motora do cérebro durante o período pré-natal ou durante o nascimento. Ela é marcada por uma perda do controle muscular dos membros e algumas vezes, do tronco ou cabeça e pescoço. O grau de disfunção sofrida pela criança com paralisia ce rebral varia enormemente, desde um efeito suave em um braço e uma perna até o envolvimento severo de todos os quatro membros, tronco, cabeça e pescoço . A para lisia cerebral severa é sempre acompanhada por dificuldades na fala e, freqüentemen te, também por um funcionamento intelectual subnormal. Não está claro em muitos casos se o retardo mental é devido às restrições da experiência ou à lesão cerebral es tendida a outros domínios, além das áreas motoras do cérebro. Entretanto, eu devo as sinalar que muitas crianças com paralisia cerebral, inclusive algumas severamente afe tadas, têm QIs normais ou acima da

média e podem desempenhar-se extremamente bem na escola (eu conheço diversos que são doutores).

Como no caso da surdez, o diagnóstico e tratamento precoce são cada vez mais considerados como muitíssimo importantes, tanto no caso da paralisia cerebral quanto no de outras afecções físicas. O tratamento precoce deve envolver um trabalho com a família, tanto no que se refere a uma assistência às pessoas que lidam mais diretamen te com os problemas que estas crianças impõem (por exemplo, ensinar aos pais como alimentar mais eficientemente a criança e como colocar a criança para que sejam pos síveis alguns tipos de explorações e brincadeiras, etc.) quanto ajudar os pais a lidar com as tensões emocionais resultantes para a família. O treinamento precoce pode propor à criança uma estimulação aumentada, um treinamento das habilidades de automanutenção , estimulação e treinamento da linguagem e muito mais. Está haven do atualmente um rápido aumento dos programas para bebês fisicamente atípicos, mas ainda não há um número suficiente de tais programas para enfrentar a demanda; não há serviços disponíveis a muitas famílias até que a criança atinja a idade escolar, quando provavelmente é muito tarde para grande parte dos treinamentos.

E claro que o prognóstico a longo prazo para as crianças portadoras de paralisia cerebral ou outras deficiências físicas varia em função da severidade do comprometi mento. Muitas dessas crianças necessitarão cuidados físicos especiais durante toda a vida, algumas se tornam capazes de cuidar de si, mas permanecem dependentes de um ambiente familiar que lhes dê apoio e, ainda, outras conseguem alcançar uma vida adulta essencialmente normal, casando-se e tendo seus próprios filhos. Certamente, aI gumas são institucionalizadas, embora a incidência tenha declinado nos últimos anos,

em conseqüência da ênfase cada vez maior que se coloca na importância do lar e da família durante o maior tempo possível.

SÍNTESE

Obviamente, eu apenas arranhei a superfície. Eu nem mesmo mencionei, exceto de passagem, um grande grupo de crianças que merecem nosso interesse e atenção, por exemplo, o grande grupo das crianças que têm dificuldade de aprendizagem na escola, particularmente dificuldades na leitura. Só para lhe dar um exemplo da magnitude des te problema, em 1969 aproximadamente uma entre sete crianças de primeiro grau tinha dificuldades evidentes quanto à aprendizagem da leitura e uma entre quatro crian ças de onze anos de idade apresentava sérios problemas de leitura. Como você pode imaginar, há muitas teorias a respeito das origens das dificuldades de leitura, inclusive há sugestões de que em muitas crianças, a causa pode ser uma dificuldade orgânica fundamental que, por sua vez, dificulta a aprendizagem da leitura. Aqueles de vocês que estão planejando trabalhar como professores devem explorar esta literatura.

Outro grupo de crianças que eu não descrevi abrange aquelas com problemas de fala que necessitam de algum tipo de terapia corretiva. Em 1966, havia aproximada mente 1 milhão de crianças em programas de educação especial, devido a defeitos da fala. E claro que há, também, as crianças aleijadas e com doenças fatais, bem como as crianças maltratadas, um grupo que tem recebido considerável atenção nos últimos tempos.

Devido ao fato de que o problema do desenvolvimento atípico seja tão vasto e as variedades de dificuldades sejam tão numerosas, é impossível dar a atenção devida a cada um dos tópicos. Ao invés disso, o que eu tentei foi, de alguma forma, lhe dar uma idéia da amplitude dos problemas que você poderá encontrar, mostrar-lhe algumas das idéias atuais sobre as causas de tais dificuldades e fornecer um pouco de informaç sobre os possíveis tratamentos. As estimativas atuais são de que 15 a 20% de to das as crianças têm algum tipo de dificuldade que exige intervenção: problemas de fa la, problemas de leitura, dificuldades menores de visão e audição, retardo, sérios dis túrbios de comportamento e todo o resto.Vinte por cento representa um número enor me de crianças e, obviamente, nós precisamos saber muito mais a respeito de todos os tipos de dificuldades que eu escrevi, como elas ocorrem e qual o melhor tratamento. Minha impressão é de que, com o recente despontar da pesquisa sobre o início da in fância, aumentará o interesse no problema do diagnóstico precoce e na identificação dos riscos iniciais. Todos estes são passos muito importantes na direção certa, tal co mo a procura de um tratamento para a criança atípica, tão precoce quanto possível. Mas eu estou certa de que você pode perceber que há um longo caminho a seguir. E de se esperar que, na medida em que nossos conhecimentos a respeito do desenvolvi mento normal forem se aprimorando estes conhecimentos nos auxiliarão a iluminar os vários caminhos nos quais o processo de desenvolvimento possa dar errado e sugerir meios possíveis para a prevenção e remediação destes erros. A pesquisa básica so bre o desenvolvimento e a pesquisa aplicada sobre o desenvolvimento das crianças atípicas deverá se combinar nas próximas décadas de forma a produzir instrumentos mais úteis e eficientes para se lidar com o desenvolvimento atípico.

Resumo

1. O maior grupo de crianças com um desenvolvimento atípico é o daquelas com retardo mental; este grupo incluía, talvez, 6 milhões de pessoas em 1970, das quais aproximadamente 2,5 milhões estavam com menos de 20 anos.

2. O retardo mental deve ser entendido como um síntoma e não como uma doença. A criança tem uma atuação retardada num determinado período de tempo e sob

circunstâncias particulares, mas o seu nível de atuação pode mudar, por diversas

razões.

3. O retardo mental é costumeiramente dividido em diversas subclasses, incluindo o retardo benigno (um QI de 52-67), o retardo moderado (um QI de 36-51) e o retardo severo (um Ql de 20-35).

4. Em geral, as causas do retardo são divididas em duas categorias — causas físicas e cultural-familiares. As anomalias genéticas e lesões cerebrais estão incluídas entre as causas físicas. O retardo cultural-familiar é considerado como um produto conjunto de uma habilidade intelectual geneticamente baixa e de ambientes empobrecidos ou não estimuladores.

5. O desenvolvimento emocional atípico também é normalmente subdividido em sicoses infantis e distúrbios de comportamento. As psicoses incluem formas extremamente severas de desordens emocionais que impedem o relacionamento da criança com os outros, sendo freqüentemente acompanhadas por comportamentos bizarros e subnormalidade mental. O

prognóstico para estas crianças é ruim, especialmente para aquelas que mostraram os sintomas muito cedo.

6. Os distúrbios de comportamento são desvios de padrões de comportamento, em geral a curto prazo, tais como agressividade excessiva e esquiva. Um tratamento terapêutico breve geralmente é bem sucedido em aliviar o problema.

7. Os distúrbios de comportamento podem ser uma resposta da criança a um excesso de tensão ou "risco" em seu ambiente, causada por uma doença física ou um distúrbio emocional dos pais, ou por mudanças breves da família.

8. As crianças surdas, embora não muito numerosas, impoêm problemas especiais para suas famílias, para as escolas e para a sociedade como um todo. Há sérios problemas de manipulação e treinamento, incluindo como possibilitar que a criança se utilize de uma linguagem viável. Os métodos recentes de treinamento, tanto da linguagem por sinais quanto da linguagem oral, parecem oferecer as maiores esperanças.

9. As crianças cegas, embora possam necessitar classes e assistência especial, freqüentemente saem-se bem em classes regulares e têm menores problemas do que a criança surda quanto aos progressos intelectuais e educacionais.

10. Outras crianças com deficiências físicas incluem aquelas com paralisia cerebral que dependendo da severidade de suas deficiências, podem requerer treinamento especial desde os primeiros meses de vida, bem como suas famílias.

Leituras e Referências Sugeridas

Anthony, E. J. The behavior disorders of childhood. Em P. H. Mussen (Ed.), Carmi chael's manual of child psychology. (3a ed.) Vol. 2. New York: Wiley, 1970.

Uma discussão extremamente detalhada; provavelmente contém mais informações do que você deseja. Há bons dados sobre teoria, especialmente sobre estudos longitudinais com crianças com distúrbios de comportamento.

Conger, J. J., Miller, W. C. & Walsmith, C. R. Antecedents of delinquency, personality, social class and intelligence. Em P. H. Mussen, J. J. Conger & J. Kagan (Eds.), Readings in chi/d deve/opment and personality. (28 ed.) New York: Harper & Row, 1 970.

Um estudo muito bom e detalhado sobre a história precoce de jovens delinqüentes, incluin do uma análise comparativa com delinqüentes de sexo feminino.

Furth, H. G. Thinking without language: Psychologica/ implications of deafness. New York: Free Press, 1966.

Um livro fascinante sobre as crianças surdas e seu desenvolvimento cognitivo escrito por um piagetiano que trabalha sobre a hipótese de que o desenvolvimento cognitivo da crian ça surda é essencialmente igual ao das crianças não-surdas e que a linguagem não é neces sária para o desenvolvimento das operações concretas.

Glueck, S & Glueck, E. T. Unraveling juvenile de/inquency. New York: Comrnonwealth Fund, 1950.

Um livro clássico sobre a delinqüência, escrito algumas décadas atrás mas ainda citado na maioria dos estudos sobre o assunto.

Goldfarb, W. Childhood psychosis. Em P. H. Mussen (Ed.), Carmichae/'s manual of ch,ld psychology. (38 ed.) Vol. 2. New York: Wiley, 1970.

Cobre mais ou menos os mesmos assuntos do artigo de Rutter mas é mais amplo e deta lhado; deve ser lido após o de Rutter.

Lenneberg, E. H. Biological foundations of language, New York: Wiley, 1967. Um livro muito difícil e que não recomendo aos estudantes apenas casualmente interessa dos no assunto. No entanto, contém o único tratamento realmente compreensivo da hipótese do "período crítico" no desenvolvimento da linguagem,

Profiles ofChi/dren. 1970 White House Conference on Children. Washington, D.C.: Go vernment Printing 0ff ice, 1970.

Um livro que apresenta toda a variedade de informações sobre o desenvolvimento atípico e os tipos de tratamentos disponíveis.

Robinson, H.B. & Robinson, N. The mentally retarded child: A psychological approach. New York: McGraw — Hill, 1965.

Uma discussão menos profunda e abrangente do retardo mental que o artigo seguinte, do mesmo autor.